

# **MASTEROPPGAVE**

## **i yrkespedagogikk**

### **2013**

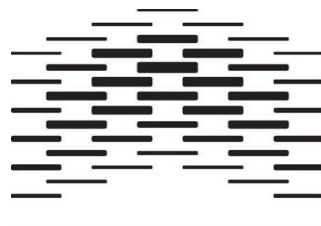
Master in Vocational Pedagogy

Et aksjonsforskningsprosjekt om samarbeid mellom  
skole og arbeidsliv i helsearbeiderfaget

Solveig Kolstad Bjerke og Knut Thorvaldsen

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for yrkesfaglærerutdanning**



**HØGSKOLEN I OSLO  
OG AKERSHUS**

## Forord

Dette prosjektet markerer slutten på en lærerik og givende studietid ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Gjennom et fireårig samarbeid har vi lært å verdsette hverandres styrker og ulikheter, og vært hverandres støttespillere og motivatorer. Det har vært en dannelsesreise med både faglig og personlig vekst. Prosjektet hadde vært umulig å gjennomføre uten god hjelp fra mange kloke hoder og velvillige hjelpere, en stor takk til hver enkelt av dere.

Høgskolelektor Ellen Bjercknes som har veiledet oss fram til målet, med konstruktive tilbakemeldinger og moderlig omsorg. Mange faglig utviklende diskusjoner og meningsutvekslinger har vi hatt. Professor Hilde Hiim har veiledet og gjort oss bevisst på viktige momenter så vel innen aksjonsforskning, som utførelsen av prosjektet generelt.

Vår nærmeste leder, Live Mugaas, som har hatt tro på vårt prosjekt og pratet varmt for prosjektet, slik at det har vært mulig å gjennomføre. Også eksamensansvarlig Anne Hurum, har støttet og motivert oss i utviklingen av samarbeidet mellom skole og arbeidsliv. Mai Britt Braathen og Nilveig Malkenes Mathiesen er våre gode kolleger ved Hønefoss videregående skole, som har blitt utsatt for våre aksjoner og velvillig deltatt med positivitet og engasjement. Vi vil også rette en stor takk til Karrieresenteret Opus Hadeland, ved leder John Kristiansen, som har stilt kontorlokaler til rådighet. Der har vi sammen med ansatte hatt faglig utviklende samtaler og fått støtte og oppmuntringer underveis i prosessen. Takk til Eva Swahn for korrekturlesing og konstruktive tilbakemeldinger. Dataansvarlig ved Hadeland videregående skole Geir Nysveen fortjener også en stor takk for hjelpen.

Hele læringsgruppa ved HiOA takkes for faglige diskusjoner, lærerike og hyggelige samlinger både på høgskolen og i privat regi.

Takk til Ragnhild Bjerke for hjelp med struktur og språkvask. For datakunnskap og ”krisehjelp” vil vi takke Lars Erik og Per Christian Bjerke Sist, men ikke minst, vil vi takke Arne Pettersen og Torstein Bjerke som tålmodig har støttet oss gjennom dette fireårige løpet.

## Sammendrag

Bakgrunnen for dette prosjektet var vårt behov for utvikling av samarbeidet mellom skole og arbeidsliv, i helsearbeiderfaget. Hvordan kan vi som skole utvikle dette samarbeidet og hvordan kan arbeidslivet bidra til denne utviklingen, var spørsmål vi stilte oss. Videre var hensikten å identifisere hvordan samarbeidet kan styrkes ved hjelp av vår tilrettelegging og oppfølging av elevene. Arbeidslivet har i den forbindelse deltatt i oppgaver som tradisjonelt har vært skolens oppgaver, som for eksempel sensorer.

Prosjektet er gjennomført ved hjelp av aksjonsforskning som strategi. Aksjonsforskning tilsier at vi forsker med, og ikke på. Vi har benyttet ulike metoder innen aksjonsforskning, både kritisk utopisk aksjonsforskning og pedagogisk aksjonsforskning. Ved å gjennomføre fremtidsverksted både for elever og veiledere, har vi fått ideer vi har bygget videre på i utviklingen av samarbeidet. For innhenting av data har vi benyttet dialog, logger, veiledning og refleksjoner.

Vi har samlet flere elever på samme praksisplass og hatt ukentlig oppfølging av elevene i Prosjekt til fordypning i form av veiledning og refleksjoner. Vi har gjennomført veilederkurs og sensorkurs for veilederne. Eksamen i helsearbeiderfaget Vg2 blir holdt ute i praksisfeltet, med veilederne som sensorer og med pasienter, slik at situasjonen blir så autentisk som mulig.

Funn i prosjektet tyder på at medbestemmelse og deltakelse øker motivasjonen for samarbeid, og motiverer deltakerne til økt kompetanse og utvikling. Denne åpenheten og tverrfagligheten har bidratt til bedre samarbeid og samhold mellom skole og arbeidsliv, og et bedre innblikk i hverandres ansvarsområde. Grunnleggende organisatoriske og strukturelle forhold både på skolen og i arbeidslivet er fundamentet for at samarbeidet skal utvikles. Prosjektet avdekker et behov for videre utvikling av samarbeidet mellom skole og arbeidsliv, til beste for eleven spesielt, og samfunnet generelt.

## Summary

An action research project in cooperation between the school and working life in the Health Care Worker subject.

This project is based on our need to develop cooperation between the school and working life within the Health Care Worker sector. How can we as a school develop this cooperation and how can working life contribute to this development? That was the questions we asked ourselves. Furthermore the intension was to identify how the cooperation can be strengthened with the help of our adjustments and the way we follow up our pupils. The working life has in this regard participated in assignments which traditionally have been regarded as typical school assignments; one example is a course for examiners.

The project was accomplished with the help of action research as a strategy. Action research indicates that we research with and not on something. We have used different methods within action research, both critical Utopian action research and pedagogic action research. By carrying out future workshops for both students and instructors we have gotten new ideas that we have built on in the further development of the cooperation. To obtain information we have used dialog, logs, guidance and reflection.

We have gathered several pupils at the same internship and we had weekly follow-up conversations with the pupils in PTF in the form of guidance and reflection. We have had instructor courses and examiner courses for the instructors. The examination for the Health Care Worker students on Vg2 is organized out in the practice field, with instructors as examiners and with real patients. This is done to make sure that the examination will be as authentic as possible. Findings in this project indicate that participation increases the motivation for cooperation and motivates the participants to increase their competence and development. This openness and the interdisciplinary work have contributed to better cooperation and solidarity between the school and working life. It has also given us a better view into each other's area of responsibility. Basic organizational and structural conditions both in the school and in working life are essential in order to further develop the cooperation. The study reveals a need for

further development of the cooperation between the school and working life. This will benefit the students especially, but also society in general.

## Innhold

1.0 Innledning .....	1
1.1 Et historisk tilbakeblikk for valg av tema .....	4
1.2 Bakgrunn for valg av problemstilling .....	6
1.3 Problembeskrivelse .....	8
1.4 Prosjektets oppbygging .....	9
2.0 Grovplan.....	10
2.1 Mål .....	10
2.2 Læreforutsetninger .....	10
2.3 Rammefaktorer.....	11
2.4 Innhold og læreprosess.....	12
2.5 Vurdering.....	13
3.0 Teori .....	14
3.1 Yrkesdidaktikk .....	16
3.1.1 Opplevelsesorientert opplæring .....	23
3.2 Yrkeskunnskap .....	27
3.2.1 Påstandskunnskap .....	27
3.2.2 Fortrolighetskunnskap.....	28
3.2.3 Ferdighetskunnskap.....	28
3.2.4 Taus kunnskap .....	28
3.3 Yrkeskompetanse .....	29
3.4 Veiledning .....	31
3.5 Oppsummering.....	34
4.0 Metode .....	35
4.1 Vårt valg av forskningsstrategi .....	36
4.2 Aksjonsforskning .....	37

4.2.1 Pedagogisk aksjonsforskning .....	39
4.2.2 Kritisk utopisk aksjonsforskning.....	39
4.2.3 Dialogbasert organisasjonsutvikling .....	40
4.3 Fremtidsverksted .....	40
4.3.1 Forberedelsesfasen .....	42
4.3.2 Kritikkfasen.....	43
4.3.3 Utopifasen .....	44
4.3.4 Virkeliggjøringsfasen .....	46
4.4 Dialog.....	47
4.5 Logg og refleksjon .....	50
4.6 Validitet og reliabilitet.....	53
4.7 Oppsummering.....	58
5.0 Utvikling av samarbeid mellom skole og arbeidsliv .....	59
6.0 Fremtidsverksted med veiledere .....	61
6.1 Hensikten med fremtidsverksted med veiledere .....	61
6.2 Planlegging av fremtidsverksted med veiledere.....	62
6.3 Gjennomføring av fremtidsverksted med veiledere .....	62
6.4 Fremtidsverksted, videreutvikling av samarbeid skole - arbeidsliv .....	64
6.5 Refleksjon og drøfting etter gjennomføring av fremtidsverksted .....	66
6.5.1 Refleksjon av fremtidsverksted som metode .....	67
6.5.2 Refleksjon over vår opplevelse av gjennomføringen .....	68
6.5.3 Refleksjon over deltakernes opplevelser.....	69
6.5.4 Lærerens tilstedeværelse i arbeidslivet .....	71
6.5.5 Logg fra elevene.....	72
7.0 Fremtidsverksted med elevene .....	74
7.1 Hensikten med fremtidsverksted med elevene.....	74
7.2 Planlegging av fremtidsverksted med elevene .....	74
7.2.1 Elevenes læreforutsetninger .....	74

7.2.2 Rammefaktorer.....	75
7.2.3 Mål .....	75
7.2.4 Gjennomføring.....	76
7.3 Presentasjon av elevens arbeid etter gjennomføringen av fremtidsverkstedet.....	78
7.4 Refleksjon og drøfting av fremtidsverksted med elevene .....	79
7.4.1 Drøfting av elevenes opplevelser av fremtidsverksted.....	80
7.4.2 Refleksjon over våre erfaringer etter gjennomføringen .....	81
7.4.3 Utvikling av elevens praksis .....	82
7.4.4 Perifer legitim deltagelse.....	83
8.0 Veiledning med en elev .....	86
8.1 Hensikten med veiledning med en elev .....	86
8.2 Planlegging av veiledning med en elev.....	86
8.3 Gjennomføring av veiledning med en elev .....	87
8.3.1 Trekantsamtale .....	88
8.4 Samarbeid som har ført til utvikling mellom skole og arbeidsliv .....	89
8.5 Refleksjon og drøfting etter veiledning med en elev .....	90
9.0 Veiledningskurs for veilederne.....	94
9.1 Hensikten med veiledningskurs for veiledere .....	94
9.2 Gjennomføring av veiledningskurs for veiledere.....	95
9.2.1 Veiledernes læreforutsetninger.....	95
9.2.2 Rammefaktorer.....	96
9.2.3 Mål .....	96
9.2.4 Innhold .....	97
9.2.5 Gjennomføring .....	97
9.2.6 Vurdering.....	99
9.3 Samarbeid som har ført til utvikling mellom skole og arbeidsliv .....	99
9.4 Refleksjon og drøfting etter veiledningskurs for veilederne .....	100
10.0 Sensorkurs for veilederne.....	104



10.1 Hensikten med sensorkurs.....	104
10.2 Planlegging av sensorkurs.....	105
10.2.1 Informasjon til institusjonen .....	105
10.3 Gjennomføring av sensorkurs .....	106
10.4 Sensorkurs, videreutvikling av samarbeid skole og arbeidsliv .....	109
10.5 Refleksjon og drøfting etter sensorkurset.....	110
10.5.1 Våre tanker etter sensorkurset .....	110
10.5.2 Våre følelser etter sensorkurset .....	111
10.5.3 Vår opplevelse etter sensorkurset.....	112
10.5.4 Vår oppdagelse etter sensorkurset.....	113
11.0 Eksamen i programfag Vg2 helsefagarbeider .....	116
11.1 Hensikten med gjennomføringen av eksamen.....	116
11.2 Planlegging: gjennomføring av eksamen .....	117
11.2.1 Samtaler og avklaring med sensorene .....	117
11.3 Gjennomføring av eksamen .....	118
11.4 Veiledernes erfaringer som sensor ved eksamen .....	120
11.4.1 Hvordan forberedte du deg til å være sensor?.....	120
11.4.2 Sensorenes opplevelser fra den praktiske delen av eksamen .....	121
11.4.3 Sensors opplevelser fra den muntlige delen av eksamen .....	121
11.4.4 Hva ville du som sensor gjort annerledes?.....	122
11.5 Elevenes refleksjoner etter gjennomført eksamen.....	122
11.5.1 Hvordan utnyttet du forberedelsesdagen? .....	122
11.5.2 Elevenes refleksjoner etter gjennomføringen av den praktiske eksamen.....	123
11.5.3 Elevenes refleksjoner etter gjennomføringen av den muntlige delen av eksamen.....	123
11.5.4 Beskrivelse av følelser du opplevde som elev.....	123
11.5.5 Hva ville du gjort annerledes?.....	124
11.6 Refleksjon og drøfting av eksamen .....	124
11.6.1 Vår refleksjon etter gjennomføringen .....	124

11.6.2 Drøfting av aktuelle resultater.....	126
12.0 Drøfting.....	130
12.1 Bakgrunnen for prosjektet.....	130
12.2 Nye behov som kom frem.....	131
12.3 Samarbeid og muligheter til å skape felles utvikling .....	132
12.4 Risiko ved endring .....	133
12.5 Pluralistisk struktur .....	134
12.6 Teori – praksis transformasjon .....	134
12.7 Hvordan har vi videreutviklet samarbeidet mellom skole arbeidsliv med aksjonsforskning?.....	136
12.8 Kritikk av aksjonsforskning .....	140
12.9 Gyldighet og pålitelighet.....	140
12.10 Makt .....	141
13.0 Avslutning .....	144
13.1 Positive følger av prosjektet.....	144
13.2 Veien videre.....	145
Litteraturliste.....	146

## Figurer:

Figur:1. Didaktikk som en praktisk-teoretisk prosess og et utvidet kunnskapsbegrep	17
Figur:2. Komponenter i en social teori om læring; en foreløpig opgørelse	20
Figur 3. Lewins erfaringsbaserede læringsmodel	22
Figur 4. Erfaringslæring Melvold og Myren	26
Figur 5. Praksistrekanten	33
Figur 6. Hermeneutiske spiraler	60

Antall vedlegg: 1

## 1.0 Innledning

I dette prosjektet har vi sett nærmere på hvordan veiledere i arbeidsliv og vi som lærere, sammen kan få til et samarbeid for helsearbeiderfaget. Et samarbeid mot felles mål er viktig i forhold til samfunnets behov for helsefagarbeidere i fremtiden. Med vår bakgrunn som sykepleiere, og erfaring fra praksisfeltet, med oppfølging av elever og studenter, har vi opplevd behov for tilpasninger i dagens utdanning. Vår hovedoppgave nå er undervisning i programfag og oppfølging i faget prosjekt til fordypning (PTF), på Vg2, Helsefagarbeider. Vi har valgt å ta for oss samarbeidet i ordinært løp, ikke voksenopplæring i prosjektet, på grunn av prosjektets begrensing. I forhold til studieplanens retningslinjer, gir dette oss muligheten til å gå aktivt inn i fagfeltet og se på hvilke behov samfunnet, arbeidslivet og skolen har i et yrkespedagogisk perspektiv. Dette er bakgrunnen for vårt valg av forskningsstrategi, aksjonsforskning, da vi ønsket å være deltakende i prosessen.

I samhandlingsreformen (St. meld. nr.47 (2008-2009), 2009), som trådte i kraft fra 01.01.12 står det: «Å rekruttere og beholde personell er en viktig forutsetning for god kvalitet på tjenesten i kommunens pleie og omsorgstjeneste, og vil bli en stor utfordring i gjennomføringen av reformen» (s. 125). Her har vi som skole en viktig oppgave i samarbeid med arbeidslivet. Sammen kan vi rekruttere og utdanne faglig dyktige helsefagarbeidere.

Innføringen av læreplan fra Kunnskapsløfte 06 (LK-06), skulle gi elevene opplæring både i skole og arbeidsliv, en to + to - modell. Eleven går de to første årene på skolen, med perioder i løpet av året ute i PTF i arbeidslivet. De to siste årene er de ute i arbeidslivet som lærlinger, normert løp. I denne perioden har de også noe teori og oppgaver de skal løse, men hovedfokuset her er opplæring i arbeidslivet. I læretiden er det opplæringskontoret i fylket som har ansvaret for lærlingen, og de har også ansvar for at det er godkjente instruktører som følger lærlingen i arbeidslivet.

Intensjonen med modellen var en videreføring av Reform -94 (R-94). Kvalitetsutvalget mener det må bli mer fleksibilitet i omfang og rekkefølge på opplæringen som foregår i skole og arbeidslivet. Dermed er det større mulighet for fleksibilitet i organiseringen og tilrettelegging av opplæringen (St.meld. nr. 30 (2003-2004), 2004).

I sin artikkel: «En analyse av læreplan i programområdet helse- og sosialfag i videregående opplæring», skriver Ellen Bjerknes: «For yrkesopplæringen er det en stor utfordring å organisere en opplæring som både oppleves meningsfull i henhold til elevenes ønsker om å lære et yrke, og til det å forberede seg til et arbeidsliv i kontinuerlig forandring» (Bjerknes, 2011).

I denne artikkelen konkluderer forfatteren med hvor teoretiske målene, i programfagene, for helse og sosialfagene. Der de innledes med at eleven skal; å kunne, å drøfte og å gjøre rede for. Målene kan læres utenfor praksisfeltet fordi praksis ikke er sentral i programfagene. Slik målene er formulert kan det skapes forventninger om at teorien skal læres de to første årene på skolen, og praksisen de to påfølgende årene i læretiden. Vår oppfatning er at teori og praksis bør gå hånd i hånd, slik at elevene kan utvikle god yrkeskompetanse. Hiim og Hippe sier i sin bok «Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere» (Hiim & Hippe, 2001), at didaktikk kan sees på som «praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring» (s.29). Denne definisjonen underbygger vårt syn på hvor og hvordan elevene har muligheter for å tilegne seg kunnskaper. I et yrkespedagogisk perspektiv har det vært tradisjon for at elevens læring tar utgangspunkt i sentrale arbeidsoppgaver for deretter å reflektere over den handlingen de har utført, og på den måten synliggjøre et teoretisk læringsbehov.

I rapporten «Å bli helsefagarbeider» (Skålholt, Høst, Nyen, & Tønder, 2013), kan vi lese at praksis tilsynelatende ikke har noen påvirkning på elevenes yrkesvalg i forhold til om de velger læretid eller påbygg. Slik vi forstår rapporten er stillingsstørrelse og arbeidssted etter endt utdanning avgjørende momenter. Det er vanskelig for nyutdannede helsefagarbeidere å få opp mot 100 % stilling, og det er så langt få sykehus som ansetter denne yrkesgruppen. Rapporten peker også på at lærerne på Vg2 helsefagarbeider ofte er sykepleiere og at «de taler med to tunger» og oppleves som forbilder. De motiverer elevene til først å ta fagbrev for så påbygg hvis de ønsker en høyere utdanning, som for eksempel en bachelor i sykepleie. Videre kan vi lese at praksis også motiverer til påbygg. Arbeidsfordelingen innen helsesektoren blir klarere for elevene, de oppdager at helsefagarbeideren har et begrenset arbeidsområde, som kan synes rutinemessig og innehar tunge arbeidsoppgaver. De opplever arbeidsmiljøet på

sykehjemmet utilfredsstillende og behandlingen av pasientene som uverdigg og med liten respekt. Praksismulighetene fra skolens side er begrenset, sier informantene i rapporten. Skolen fokuserer på eldre og funksjonshemmede, det er heller ingen motivasjonsfaktor i forhold til helsefagarbeider som yrkesvalg. Andre fagfelt ser på lærlinger som rekruttering til yrket, det gjør ikke helsesektoren, kan vi lese i rapporten (Skålholt, et al., 2013).

På yrkesfagdagen 2012 deltok kunnskapsminister Halvorsen. Hun uttaler der at Kunnskapsløftet ikke har vært heldig for yrkesfagene, og at behovet for endringer er stort. Hun uttaler videre at statusen på yrkesfagene må heves, og det samme må elevenes interesse og motivasjon for yrkesfagene. Dette vil de se nærmere på ved blant annet ved større fleksibilitet for undervisningsoppleggene, og en bedre blanding av teori og praksis. Vi ønsker ikke en slappere, men en mer relevant skole, sier Halvorsen (Aga, 2012). Disse synspunktene var utgangspunktet for Stortingsmelding 20, som ble publisert våren 2013.

I Stortingsmelding 20 (Meld.St. nr 20, 2012 -2013) kan vi lese at kunnskapsministeren ønsker endringer i utvalgte studieprogram, blant annet på helse og oppvekstfag. Den såkalte Y-veien er noe som blir skissert, slik at elever på barne- og ungdomsarbeiderfag og på helsearbeiderfaget kan studere vider på høyskolenivå. Slik vi forstår det innebærer dette at eleven får Vg3 på to år og fellesfagene fordelt over alle fire årene. Det forslås at fagarbeidere skal kunne søke seg inn på høyskoler uten studiekompetanse (Meld.St. nr 20, 2012 -2013).

Det er også kommet forslag om at det fireårige løpet skal ses under ett, og ikke slik modellen er nå, med to år på skole og to år i arbeidslivet. Slik vi forstår det vil det si at skole og arbeidsliv er avhengig av et tettere samarbeid. Vi må samarbeide for å få de best kvalifiserte og motiverte helsefagarbeidere. Stortingsmelding 20, (Meld.St. nr 20, 2012 -2013) poengterer hvor viktig samarbeid mellom skole og arbeidsliv er, og at dette kan bedres med hospiteringsordninger. «Hospiteringsordninger innebærer at yrkesfaglæreren kan hospitere i arbeidslivet for faglig oppdatering og utvikling. På samme måte gir ordningen mulighet for instruktører i arbeidslivet til å hospitere ved skolen» (s.132).

Med dette bakteppet og våre erfaringer, ser vi behov for et samarbeid mellom skole og arbeidsliv både i forhold til selve utdanningen av helsefagarbeidere og kvaliteten på opplæringen. Vi som skole er sammen med arbeidslivet ansvarlige for den faglige kvaliteten av elevene. Arbeidslivet vet hvilke hjelpebehov pasientene har og dermed hvilke kvalifikasjoner som er nødvendig for elevene å ha.

## 1.1 Et historisk tilbakeblikk for valg av tema

Veien fram til masterprosjektet har blitt til ved at vi som lærere, har følt behov for endring i faget PTF, samt å gjøre programfagene mer praksisnære.

I dette kapitlet har vi valgt å gå tilbake til R-94. Dette fordi det er i denne perioden vi har vært ansatt i den videregående skolen. De siste årene har vi fulgt LK-06, og det er her vi ønsker å gjøre endringer. Under R-94 hadde lærerne 1,8 timer per uke til oppfølging av elever i praksis på VKII, og 1,5 timer per uke på VKI. Med LK-06 er dette redusert til en time per uke per elev, på Vg2. Elevene på VKII var også ett år eldre enn dagens Vg2 elever. Da vi fulgte opp elevene i praksis under R-94, var vi deltakende i stillesituasjoner og i andre praktiske oppgaver i løpet av dagen. Ved innføringen av LK-06 var intensjonen at den praktiske opplæringen skulle forgå ute i praksisfeltet og at vi lærere kun skulle delta på veiledningssamtaler med elevene og veilederne. Etter ett år med denne modellen opplevde vi frustrasjon både blant oss lærere og fra praksisfeltet. Praksisfeltets frustrasjon gikk på at de ansatte i institusjonene aldri så lærerne, og dermed følte de fikk ene ansvar for oppfølgingen av elevene. Veilederne jobber turnus og det kunne gå flere uker mellom hver gang de jobbet med eleven. Vi lærere hadde opptil ni elever å følge opp, og de var plassert på ulike institusjoner i kommunen, dette medførte at mye av vår tid gikk med til å kjøre bil og forflytte seg fra sted til sted. PTF er det største faget elevene har på Vg2, med 253 timer per år, og skolen har det formelle ansvaret for vurderingen av eleven (Norge & Stette, 2012).

Her måtte noe gjøres! Dette har vi jobbet systematisk med i alle våre prosjekt i studiet. I første prosjekt så vi hvordan vi kunne endre veiledningsmetoder i faget PTF (Bjerke & Thorvaldsen, 2010a). Det andre prosjektet omhandler samarbeidet mellom skole og

arbeidsliv (Bjerke & Thorvaldsen, 2010b). Og i det tredje prosjektet (Bjerke & Thorvaldsen, 2011), ønsket vi videreutvikling av faget PTF og gjensidig kompetanseheving mellom skole og arbeidsliv for at flere skal søke læreplass som helsefagarbeider. For å øke forståelsen for hverandres oppgaver iverksatte vi noen tiltak, i samarbeid med de ansatte ute i arbeidslivet. Vi fikk aksept fra vår leder og kommunenes koordinator til å samle flere elever på samme institusjon. Vi lærere deltok aktivt ute på avdelingene, i den forbindelse var vi bevisst vår rolle. Det kan være mye makt forbundet med lærerrollen, vi var lærere på besøk, mens de ansatte var ekspertene. På denne måten kunne vi se hver enkelt elev, veilede og være en støtte for både elev og veileder. Dette har ført til at vi har hatt refleksjoner med elevene både i grupper og individuelt, etter at vi har vært med elevene hele dagen. Da har vi hatt mulighet til å trekke inn programfagene i praksis, demonstrere og forklare. På denne måten kunne vi hjelpe elevene til å gjøre teorien praksisnær. Vi lærerne har hatt undervisning for de ansatte på omsorgssentrene. Veilederne har hospitert inne på skolen i forhold til en oppgave i problembasert læring, om hjerneslag. Tilbakemeldingen fra dem var at det opplevdes nyttig og lærerikt.

Våren 2011 gjennomførte vi både prøveeksamen og eksamen ute i arbeidslivet med reelle pasienter, og veiledere som sensorer. Dette har ført til at vi har kommet i nærmere dialog med praksisfeltet, noe som både skole og arbeidsliv opplever fruktbart og nyttig. Vi har sett hvordan gjensidig kompetanseheving mellom skole og arbeidsliv kan bidra til at flere søker læreplass som helsefagarbeidere. I 2010 søkte fem elever av 25 læreplass, i 2011 var det åtte elever av 23 som søkte og fikk læreplass. I 2012 søkte ni av 29 elever læreplass og i år har 18 av 24 elever søkt og fått læreplass. Hvorvidt dette har noe med vår organisering av faget PTF å gjøre er ikke godt å si, men at samarbeidet skole og arbeidsliv er viktig har vi stor tro på. Vi ønsket å videreutvikle dette samarbeidet til beste for elever, veiledere, skole og samfunnet generelt (Bjerke & Thorvaldsen, 2011). Vi har et brennende engasjement i forhold til dette samarbeidet, og stor tro på at det er et samarbeid som skal til for å øke antall helsefagarbeider i fremtiden. Dette er utgangspunktet vårt for valg av problemstilling:

Hvordan videreutvikle samarbeidet mellom skole og arbeidsliv i helsearbeiderfaget?

Forsknings spørsmål:

- Hvilke tiltak kan skolen iverksette for å oppnå et tettere samarbeid med arbeidslivet?
- Hvordan kan vi utvikle samarbeidet mellom skole og arbeidsliv ved bruk av fremtidsverksted som metode?
- Hvordan kan vi inkludere veiledere og elever slik at de blir bevisst sin yrkeskompetanse?

## 1.2 Bakgrunn for valg av problemstilling

For å heve kvaliteten på fag- og yrkesopplæringen mener Karlsenutvalget at samarbeidet skole – arbeidsliv er en viktig faktor. De sier blant annet at det bør utvikles gode systemer for hospitering mellom skole og arbeidsliv. Videre foreslår utvalget at det etableres forpliktende møtearenaer mellom skolen og arbeidslivet. Dette vil føre til felles kompetanseheving for lærere og instruktører slik at det kan utformes et helhetlig opplæringsløp for den enkelte elev/lærling (St. meld. nr. 44 (2008 -2009), 2009).

Vi representerer et yrke hvor det i framtiden vil bli betydelig mangel på kvalifiserte arbeidstakere, og hvor det vil bli behov for et økt antall helsefagarbeidere de neste årene. I «Fagopplæring for framtida», skriver Karlsenutvalget (NOU 2008:18, 2008).

Grunnet en relativt svak økning i etterspørselen etter pleie- og omsorgstjenester fram mot 2015 trengs det ikke mer enn en stabil økning på 1500 årsverk i året for å holde tritt med det økte behovet. Fram mot 2020 vil dette behovet øke noe. SSB peker på at den sterke aldringen av befolkningen fra og med 2020 gir store utfordringer (s.56).



Det er ventet en økning av eldre, over 67 år, i årene som kommer. Denne utviklingen vil medføre et økt behov for helsefagarbeidere. I Stortings melding. nr. 25, «Mestring, muligheter og mening», legges det vekt på at de største utfordringene, i helse- og sosialsektoren, vil være å dekke behovet for arbeidskraft med formell kompetanse (St .meld. nr. 25 (2005 - 2006), 2006).

I rapporten «Evaluering av kompetanseløftet 2015», skriver Høst m.fl. (Høst, Arnesen, Næss, & Aamodt, 2010) at søkningen til Vg2 helsearbeiderfag har vært ganske stabilt de siste årene, med cirka 2700 søkere hvert år. Etter to år på skole er det i overkant av 1000 som tegner lærekontrakt, noe som er under måltallet på 1500. Forfatterne skriver videre: «Den viktigste forklaringen på at man ikke når måltallet ser ut til å være at det har festet seg et mønster hvor nesten halvparten av elevene etter Vg2 søker seg til påbygning til generell studiekompetanse» (s.19).

Denne samfunnstrenden ser vi ved vår skole. Ut fra de erfaringene vi har med PTF og de forandringene vi har gjort, har vi tro på at en videreutvikling av dette samarbeidet kan øke kvaliteten på faget for elevene og inspirere veiledere og ansatte både i skole og arbeidsliv (Bjerke & Thorvaldsen, 2011). Ved å benytte fremtidsverksted, som ledd i aksjonsforskningen, har vi tro på å få fram synspunkter og ideer som kan være nyttige videre i arbeidsprosessen. Dette omtaler vi nærmere i kapittel 4. Elever og veiledere skal delta på hvert sitt fremtidsverksted, der fokuset for begge grupper vil være samarbeid mellom skole og arbeidsliv. Vi har stor tro på at dette er viktig i forhold til å bygge gode relasjoner der deltakernes stemmer kommer frem. Etter fremtidsverkstedet kom det fram konkrete forslag om forbedringer i samarbeidet, som økt tilstedeværelse av lærerne i praksis, veilederkurs og sensorkurs. Dette var ønsker fra både elever og veiledere. Vi har benyttet dialog, intervju og logg, for å belyse deltakernes synspunkter, og med dette utvikle profesjonskunnskap gjennom refleksjon over teori og praksis i samarbeid med veiledere, elever og oss som lærerteam.

### 1.3 Problembeskrivelse

Ved å ha samlet flere elever i samme PTF institusjon kan vi bruke alle våre timer sammen med elevene når de er ute. Dette har vi gjort for å bedre samarbeidet med arbeidslivet. Veilederne har uttalt at de føler trygghet ved at vi er med og tar ansvar for elevenes opplæring, og elevene på sin side sier det er trygt at vi er tilstede. Ved at vi er med i for eksempel en stellesituasjon, med før og etterveiledning, gir vi mulighet for refleksjon og samtale i forhold til konkrete opplevelser. Vi er bevisst på at vi ved å være tilstede på avdelingen, deltar i oppfølgingen av eleven. Vi er ydmyke i forhold til den jobben pleierne gjør og at de er spesialistene i praksisfeltet. Veilederen har deltatt i undervisning på skolen, lærerne har hatt undervisning for helsepersonell i arbeidslivet, og noen veiledere har vært sensorer ved eksamen. Vi tror ikke det er noen automatikk i at elevenes motivasjon øker selv om vi forandrer PTF, derimot har vi tro på at samarbeidet mellom skole og arbeidsliv utvikles ved at begge får bedre innsikt i hverandres hverdag.

Gjennom dette prosjektet ønsket vi å videreutvikle samarbeidet mellom skole og arbeidsliv. Da vi valgte aksjonsforskning som strategi for vår forskning, var det fordi vi er opptatt av å utvikle vår kunnskap om samarbeid mellom skole og arbeidsliv, som er av stor betydning for helsefagarbeidere generelt. For å nå dette målet, ønsket vi å være deltakende i forskningsprosessen, og se hva vi som skole kunne bidra med. Vi har tro på at viktige prinsipper i økt samarbeid er av interesse langt utover den lokale konteksten. Dette er helt i tråd med hva Stortingsmelding nr. 13 sier (Meld St .nr 13, 2011-2012). I denne Stortingsmeldingen blir det satt søkelys på viktigheten av arbeidslivet som læringsarena i helse- og sosialfagene. Med dette menes det spesielt hvordan praksisdelen av utdanningene blir organisert og gjennomført. På side 39 i denne Stortingsmeldingen står det: «Kvaliteten i praksisstudiene, og hvordan de virker sammen med undervisningen ved lærerstedene, er avgjørende for den samlede studiekvaliteten» (Meld St .nr 13, 2011-2012). Videre sier Stortingsmeldingen: «For å sikre at praksisundervisningen blir relevant og kvaliteten god, er det nødvendig med et nært samarbeid mellom utdanningsinstitusjonen og praksisstedet» (s.39.)

I den generelle læreplanen kan vi lese hva Utdanningsdirektoratet forventer av elevene og opplæringen. «Opplæringen har ikke bare egenverdi for eleven, men har også som

mål å forberede de unge til å påta seg arbeidsoppgaver og samfunnslivets oppgaver.»(Den generelle læreplan, 1994 s.17). Begge disse referansene viser de samfunnsmessige forventninger som stilles til elevene og oss som lærere. Videre heter det at opplæringen ikke bare bør være fagrelatert, men også rettes mot elevens utvikling av personlige egenskaper. Et bredt læringsmiljø omfatter samhandling mellom voksne og elever. I dette prosjektet vil det innbefatte veileder, elever og lærere. Elevene og veilederne omtales som hun, og læreren som han i dette prosjektet.

#### **1.4 Prosjektets oppbygging**

I første kapittel har vi beskrevet bakgrunnen for valg av tema, og vi har belyst noen av de utfordringene og muligheten vi står ovenfor i forhold til samarbeidet mellom skole og arbeidsliv. I kapittel to presenterer vi grovplanen i prosjektet, oppbygd etter den didaktiske relasjonsmodellen. I tredje kapittel beskriver vi læringsteorier som ligger til grunn for prosjektets problemstilling. Her utdyper vi yrkesdidaktikk, konfluent pedagogikk, yrkeskunnskap og veiledning som sentrale teorier i utviklingen av samarbeidet mellom skole og arbeidsliv. I fjerde kapittel beskriver vi forskningsstrategien aksjonsforskning, og hvor fremtidsverksted, dialog, logg og refleksjon benyttes som metoder i denne forskningsstrategien. Her beskrives også validitet og reliabilitet i forhold til prosjektet. Informasjon om de ulike aksjonene følger i kapittel 5. Kapitlene 6,7,8,9,10 og 11 beskriver hensikten, gjennomføringen, resultatene, refleksjoner og drøfting av de ulike aksjonene. Her beskriver vi også hvordan hver aksjon fører oss videre, ved at det oppstår nye behov for utvikling og endring. Drøfting av våre oppdagelser og erfaringer mot teoretiske beskrivelser samler vi i kapittel 12, før vi avslutter med en oppsummering av prosjektet og veien videre, i kapittel 13.

## 2.0 Grovplan

Vi har valgt å strukturere grovplanen for dette prosjektet ut ifra den didaktiske relasjonsmodellen, som danner utgangspunkt for vårt arbeid (Hiim & Hippe, 2001). De involverte deltakerne i grovplanen har vært, elevene, veiledere i praksis, vår nærmeste leder, kommunens koordinator, våre to kollegaer og oss selv.

På bakgrunn av vår vurdering og opplevelse av praksis, innsamlede data, evaluering og refleksjon vil vi utvikle nye planer. Dette er et samarbeidsprosjekt mellom skolen og kommunen. Hovedansvarlige for tilrettelegging, gjennomføring og oppfølging i prosjektet blir oss.

### 2.1 Mål

Målet for prosjektet er samarbeid mellom skole og arbeidsliv, og at elevene på Vg2 helsearbeiderfaget skal oppleve faget PTF meningsfylt og yrkesrelevant. Med utgangspunkt i problemstillingen gjennomfører vi et aksjonsforskningsprosjekt, med forskningsspørsmål, se side 6. Vårt ønske er å skape et miljø der elevene føler seg verdsatt og ivaretatt. Elevene skal få arbeidslivserfaring og læring i yrket de har valgt. Målet er også at vi som lærere i praksisfeltet kan ta tak i konkrete arbeidsoppgaver og knytte teorien til praksisen. Elevene har med seg egne læringsmål for perioden de er i PTF, disse målene er brutt ned fra kompetansemålene. Et delmål i prosjektet er økt kvalitet på utdanningen, og at antall helsefagarbeidere øker.

### 2.2 Læreforutsetninger

Vi som lærere skal kartlegge elevenes læreforutsetninger ut ifra et helhetlig forhold. Vi har 22 jenter og tre gutter i klassene. Det er stort sprik i elevenes forutsetninger både teoretisk og praktisk, og det er store forskjeller i motivasjons og innsatsvilje. Utgangspunktet for oppstart på helsefagarbeider varierer, da det er noen som har helsefag som førstevalg, mens andre har det lenger ned på prioriteringslista.

Veiledernes kompetanse varierer, de har grunnutdanning som hjelpepleiere, helsefagarbeidere eller omsorgsarbeidere, noen med tilleggsutdanninger.

Vi er fire faglærere, en er hjelpepleier og faglærer i helse, ernæring og miljøfag, og tilleggsutdanning i anatomi, tre er sykepleiere med lang klinisk praksis, med veiledning av studenter og elever i praksisfeltet. To av lærerne har også veiledningspedagogikk, og alle har lang erfaring som lærere i skolen.

Vi opplever at alle fire har et positivt elev og menneskesyn, og ønsker å frembringe det beste i hver enkelt elev, møte dem med respekt og ta dem på alvor.

### **2.3 Rammefaktorer**

På Vg2 helsefagarbeider har elevene 253 timer i PTF, noe som vil si åtte og en halv time per uke. Vi er fire lærere som har 17 timer i uken, på til sammen 24 elever. Fordi vi lærerne har ulike stillingsstørrelser er oppfølgingen ulikt fordelt. En lærer har seks timer, en har fire og en halv time, en tredje har fire timer og den fjerde læreren har to og en halv time per uke. Vi har valgt å periodisere faget slik at elevene er ute onsdager og torsdager i åtte uker før jul og åtte uker etter jul.

Veilederne jobber turnus og de har ulik lengde på vaktene. Elevene skal følge veileders turnus så langt det lar seg gjøre. Omsorgssentrene har gjerne to veiledere for elevene, slik at de alltid skal ha en å gå sammen med, på den måten blir de ikke overlatt til seg selv.

Det er ikke satt av tid til kollegasamarbeid på vår timeplan, det har vært ønskelig fra vår side, men ikke blitt gjennomført. Det blir derfor mer tilfeldig når vi møtes alle fire for å utveksle erfaringer. Ved skolen er det fast møtedag på onsdager og noen av disse møtetidspunktene får vi til samarbeid. Ellers har tre av fire fritimer samme tidspunkt på tirsdag, så noe planlegging gjøres også da. Alle som deltar i dette prosjektet sier de opplever medbestemmelse og alle er informert om hva som blir gjort.

Det er ingen skrevet partnerskapsavtale mellom skolen og institusjonene. Vi samarbeider med kommunen og de har en koordinator som tilrettelegger praksisplassene, sammen med vår nærmeste leder og oss lærere.

For å utøve praktiske øvelser før elevene skal ut i PTF kan vi disponere en nedlagt sykehjemsavdeling som ligger noe kilometer utenfor byen. De dagene vi velger å flytte undervisningen bruker vi store deler av undervisningstiden der. Her finnes senger, nattbord og noen enkle forflyttingshjelpemidler. Dette gir oss muligheter til litt innføring i faget, og elevene får prøve seg både som hjelpere og pasienter.

## **2.4 Innhold og læreprosess**

Vi gjennomfører fremtidsverksted for elever og veiledere. Ut fra disse verkstedene vil det komme forslag til aksjoner som skal gjennomføres. Resultat fra fremtidsverkstedene var forslag om veilederkurs, sensorkurs og mer tilstedeværelse fra lærerne i praksisfeltet.

Elevmedvirkning: eleven skal så langt det er mulig være med å velge PTF- plass, de skal også i stor grad være med å velge arbeidsformer og vurderingsformer i sitt læringsarbeid. Hver elev skriver sine egne læringsmål ut ifra kompetansemålene i faget. De skal planlegge arbeidet og forberede seg til våre besøk ute i PTF. De skal øve seg på å reflektere etter endt arbeidsøkt og de skriver ukentlige logger.

Vår rolle i prosjektet har vært å være pådrivere i prosessen. Vi har benyttet både kritisk utopisk aksjonsforskning og pedagogisk aksjonsforskning som strategi i prosjektet. Det innebærer at vi både har gjennomført fremtidsverksted og benyttet dialog, logg og refleksjon som metoder.

## 2.5 Vurdering

Hovedhensikten med vurderingen i dette aksjonsforskningsprosjektet er å bidra med informasjon til de andre involverte parter. Alle deltakerne i prosjektet er med å gi retning til prosessen videre, samtidig som de bidrar med informasjon og ny kunnskap til utenforstående (Ekelund, 2007). I vårt prosjekt er elever, veiledere, lærere, kommunenes koordinator og skolen de involverte parter.

**Elevvurdering:** elevene skal trene seg i å reflektere over og vurdere eget arbeid.

Reflektere over egen utvikling i forhold til de mål de har satt seg og utviklingen i sin yrkeskompetanse. Elevene skal ha standpunktkarakter i faget PTF, de individuelle målene for gjennomført fag skal overføres ved årets slutt til et standardisert samleark. Dette blir vedlegg til kompetansebeviset og er en del av dokumentasjonen for organiseringen og gjennomføringen av PTF.

**Veiledervurdering:** skolen har det formelle ansvaret for vurdering av eleven, mens veileder har tett oppfølging av eleven i faget og er derfor en naturlig samarbeidspartner også i vurderingen.

**Lærervurdering.** Vi lærere gir eleven en formell og en uformell vurdering. Den formelle vurderingen er den karakteren eleven oppnår i faget, og tilleggsdokumentasjonen som følger vedlagt i kompetansebeviset, hvor elevens fordypningsområder fremkommer.

Den uformelle vurderingen får eleven i utviklingssamtaler og veiledningssamtaler. Dette skjer enten med elev og lærer, eller elev og veileder, eller ved en trekantsamtale.

Vurderingen av prosjektet vil vi se på i samarbeid med våre kolleger, både underveis i prosessen og tilslutt. Dette vil vi gjøre med møter og samtaler.

### 3.0 Teori

I dette kapitlet fokuserer vi på noe av den teorien vi opplever er sentral i forhold til vårt prosjekt og problemstilling. Vi har tatt utgangspunkt i yrkesdidaktikken, da dette er sentralt i vår måte å jobbe på, og dermed også vår tro på god læring.

I forhold til vår problemstilling;

Hvordan videreutvikle samarbeidet mellom skole og arbeidsliv i helsearbeiderfaget? har vi i teoridelen valgt å utdype yrkesdidaktikk, yrkeskunnskap, yrkeskompetanse og makt. Dette er sentrale begreper i forhold til vår oppfatning av grunnleggende begreper i samarbeidet mellom skole og arbeidsliv. De er sentrale i forhold til arbeidserfaring generelt og helsefagarbeideryrket spesielt.

For å belyse problemstillingen og komme med noen svar på forskningsspørsmålene, ser vi det som viktig å reflektere over hvordan yrkesopplæringen er strukturert.

Helsefagarbeiderens utdanning er i dag lagt opp som et 2 + 2 løp. Dette innebærer to år på skolen først, deretter to år ute i arbeidslivet.

Fokuset i dette prosjektet var å videreutvikle samarbeidet mellom skole og arbeidsliv. I et av forskningsspørsmålene stilte vi spørsmål om hvordan vi kunne videreutvikle samarbeidet slik at eleven fikk mulighet til å utvikle sin yrkeskunnskap. I følge Støten (Støten, 2008) er det her den praktiske delen av utdanningen spiller en stor rolle. Å lære i og av praksis er helt fundamental i fag- og yrkesopplæringen (Støten, 2008). Et delmål i dette prosjektet var via et samarbeid mellom skole og arbeidsliv, bidra til å utvikle en god og relevant yrkeskunnskap hos elevene, slik at de igjen skulle utvikle seg til profesjonelle yrkesutøvere.

Ved innføringen av LK-06, ble det bestemt fra skolens ledelse at vår oppfølging av elevene i PTF skulle gjennomføres bare ved samtaler mellom elev, veileder og lærer. Vår tid som aktive i praksisfeltet var over, vår opplevelse nå ble som gjester ute i arbeidslivet og at praksisfeltet hadde ansvaret for den praktiske opplæringen. Dette stemte lite med vårt verdisyn i forhold til at teori og praksis bør gå hånd i hånd, og således øke begge kunnskapsnivåer. Hvordan kan vi realisere våre verdier, uten selv å være aktive? Mc. Niff og Jack Whitehead sier i sin bok at det er når noe rører ved



verdiene dine og ved selv å være aktiv med i prosessen, forandringen kan gjennomføres (McNiff, 2011).

I boken: «Læring gjennom praksis», skriver forfatterne (Nilsen & Sund, 2008), at opplæringens relevans kan sees ut ifra tre perspektiver. Det første er elevens oppfatning av relevans i forhold til sitt yrkesvalg. Videre sier de det andre er knyttet til arbeidslivets forventninger til opplæringen, og elevens sosiale og faglige kompetanse ved opplæringens begynnelse. Dette kan innebære forventninger i forhold til oppmøte, fravær, oppførsel og elevens yrkesspesifikke kompetanse. Det tredje perspektivet forfatterne peker på er samfunnets behov for kompetanse (Nilsen & Sund, 2008). Vi er opptatt av at elevene skal få en meningsfylt og relevant opplæring, nettopp ved at de møter forventninger både fra arbeidslivet, skolen og samfunnet forøvrig.

I Meldingen til Stortinget nr. 13 står det om kunnskapsbasert arbeidsliv og kunnskapsbasert tjenesteutøvelse;

Målet om kunnskapsbasert praksis krever at utdanningene har sterke fagmiljøer som driver, kjenner til og bruker forskning. Fagmiljøene må ha personell med forskningskompetanse som deltar i kunnskapsproduksjonen innenfor sine fagområder.

Dette er avgjørende for kvaliteten i utdanningene og kandidatenes senere yrkesutøvelse. For å sikre god kvalitet i tjenestene og gode utdanninger må forskningsbasen øke og kvaliteten og relevansen i forskningsinnsatsen styrkes, og det må legges til rette for godt samarbeid og dialog mellom forskning, utdanning og yrkesutøvelse (Meld St .nr 13, 2011-2012 s.89).

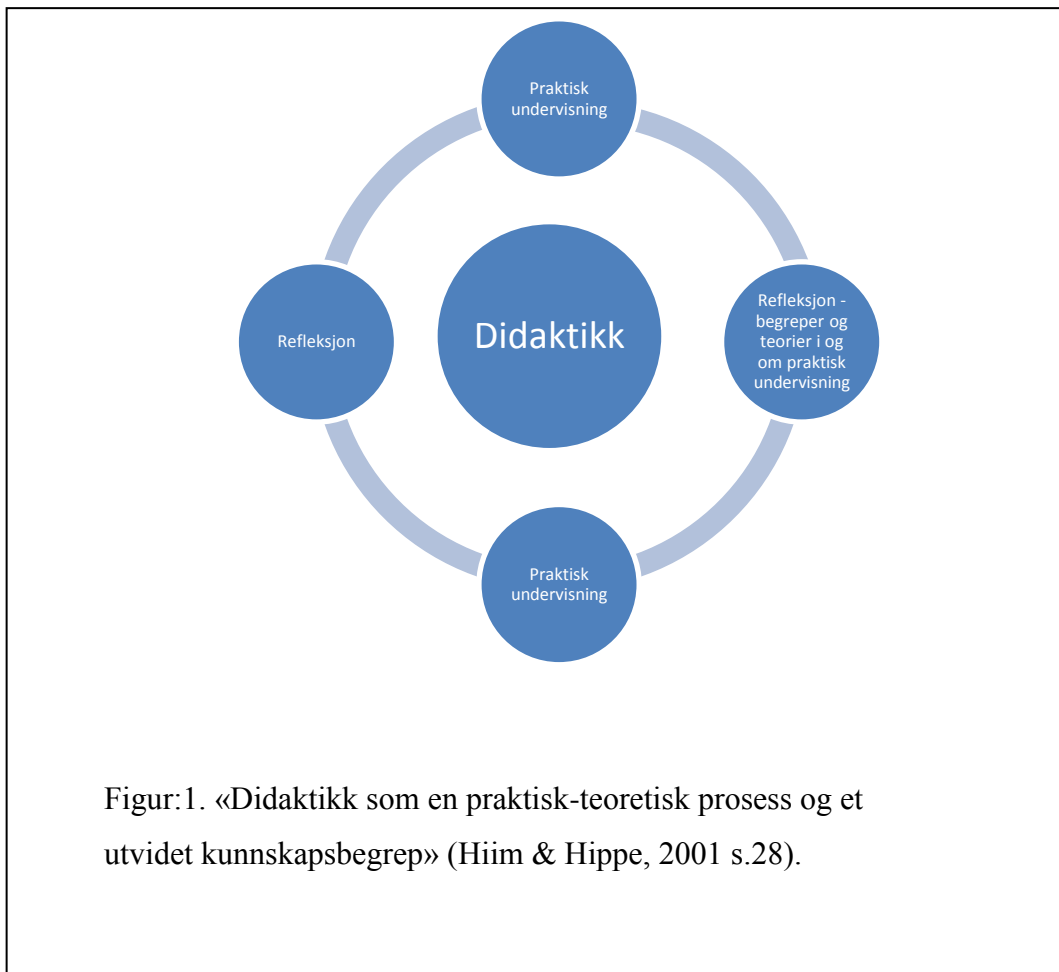
Ved at vi forsket i miljøet håpet vi å legge til rette for dette samarbeidet, alle parter i samarbeidet har hatt påvirkning i prosjektet og vært deltakende. Vi har hatt nødvendig fagkompetanse og vært villige til å bidra ute i praksisfeltet, hvilket har innebåret et nært samarbeid med veilederne. Vår sosiale kompetanse har spilt en vesentlig rolle, da vi har vært sensitive i forhold til veileders meninger og holdninger. Postholm og Moen, sier at

det er nødvendig med et velfungerende samarbeid mellom aksjonsforskerne og de som forskningen omhandler. Hensikten er at de som utfører forskningen og de det forskes på skal oppnå gjensidig innsikt i hva som vil fungere best for å oppnå ønsket endring. Da samarbeidet mellom forskere og forskningssubjektet er tett, er det stor sannsynlighet for at begge parter vil ha læringsutbytte av forskningsprosessen (Postholm & Moen, 2009). Som aksjonsforskere har vi vært helt avhengig av å få med andre for å få gjennomført prosjektet.

### **3.1 Yrkesdidaktikk**

Vi bygger vår praksis på yrkesdidaktikken, og hva vi mener er sentralt for elevene å lære. I dette kapitlet vil vi beskrive hva vi legger vekt på i vårt møte med elevene og hvordan de opplever læring og mestring. Vi er opptatt av å skape kompetanseutvikling mellom skole og arbeidsliv. Elevene utfører arbeidsoppgaver og lærer mer om hvorfor de gjør det de gjør. Dette er bakteppe og i tråd med vårt verdisyn i forhold til å ta vare på hver enkelt elev og veilede dem videre ut ifra deres nivå, rom for alle og blikk for den enkelte.

Hiim og Hippe sier i sin bok «Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere», at yrkesdidaktikken kan defineres som: “en praktisk teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av yrkesspesifikke utdannings, undervisnings- og læringsprosesser i skole og arbeidsliv,”(Hiim & Hippe, 2001 s.19). Dette er en prosess som hele tiden skjer vekselvis mellom praktisk undervisningsarbeid og refleksjon, og teoriutvikling over det arbeidet eleven utfører i praksis (Hiim & Hippe, 2001). Dette lærings syn kan synliggjøres via denne spiralen:



Denne illustrasjonen viser hvordan kunnskap kan overføres i et prosessperspektiv. Med det forstår vi at det er en prosess som til enhver tid utvikler seg i et forhold mellom praktiske utfordringer, refleksjon over den praktiske gjennomføringen som igjen er med på å utvide den teoretiske forståelsen til eleven. Slik vi forstår Hiim og Hippe blir det lite skille mellom handlingsaspektet og forståelsesaspektet i kunnskapen (Hiim & Hippe, 2001). Dette mener vi også kan overføres til elevene i vårt prosjekt. Ved å videreutvikle samarbeidet mellom skole og arbeidsliv, kan vi som lærere og veilederne ute i omsorgssentrene jobbe sammen slik at vi har en felles oppfatning av synet på læring. Vi kan i fellesskap arbeide mot at elevene får en mer praktisk tilnærmet måte å tilegne seg kunnskap på. Elevenes opplevelser i praksis både i form av praktiske og teoretiske oppgaver, danner grunnlag for læring og refleksjon. Her er det viktig at veilederne ute i arbeidslivet innehar en solid yrkeskunnskap og yrkeskompetanse, slik at

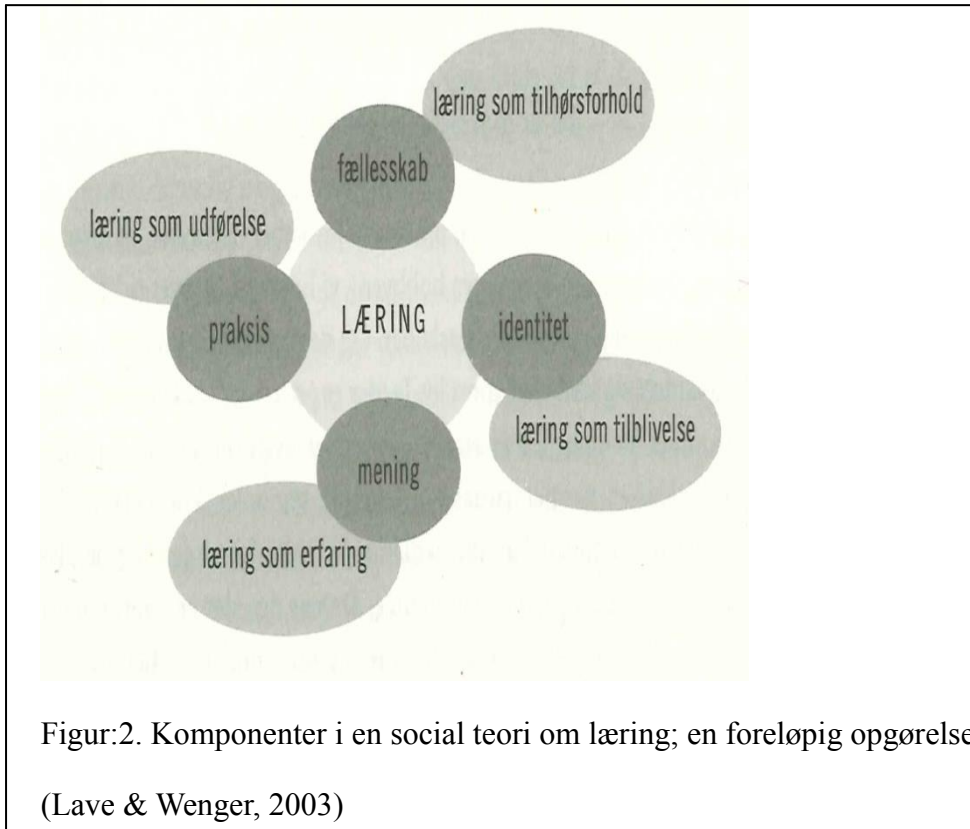
de er i stand til å se verdien av en slik måte å overføre kunnskap på. Det å tilegne seg kunnskap blir en helhetlig prosess der alle disse elementene påvirker hverandre. Samarbeidet bidrar til at veilederne og elevene utvikler større grad av yrkeskunnskap og yrkeskompetanse i lys av yrkesdidaktikken. Gjennom denne yrkesdidaktikken opplever både elever, veiledere og lærere en utvidet yrkeskunnskap.

Dreyfus og Dreyfus (Hiim & Hippe, 2001) fremhever i sitt syn på yrkesrettet undervisning betydningen av elevens opplevelse av en realistisk yrkeserfaring i sin utdannelse. Her trekker de frem viktigheten av utplassering i arbeidslivet som et sentralt moment. Det er først i møtet med den «ekte» praksis at elevene opplever virkelighetens mangfold og utfordringer. Dreyfus og Dreyfus mener elevene må få mulighet til å diskutere sine opplevelser med ekspertene. Dette gjelder uansett hvilket nivå elevene befinner seg på. Ved hjelp av denne diskusjonen har de en mulighet for refleksjon (Hiim & Hippe, 2001). Dette kan vi synliggjøre ved et eksempel: en elev fra helsearbeiderfaget er ute i hjemmetjenesten for første gang, her er eleven en novise. Hun er med veilederen sin som da innehar ekspertrollen. Eleven observerer hva veilederen gjør og hvordan hun utfører de ulike arbeidsoppgavene sine. Eleven blir kjent med de ulike brukerne og deres behov for sykepleie, og ser hvordan veilederen ivaretar brukerens behov.

Når eleven har vært med veilederen sin en tid, vil hun tilegne seg mer erfaring, og dermed bli i stand til selv å utføre enkle arbeidsoppgaver knyttet til brukerens behov. Observasjonene hun gjorde seg i starten, har nå blitt til noe erfaring. Hun er fortsatt avhengig av instruksjon fra veileder for å utføre arbeidsoppgavene. Eleven har nå steget fra nivå en, som var novise, til nivå to, som Dreyfus og Dreyfus kaller en viderekommen begynner (Hiim & Hippe, 2001). Denne erfaringen som eleven nå er i ferd med å tilegne seg, kaller Dreyfus og Dreyfus for opparbeidet kompetanse. Eleven er nå i stand til å ta ansvar for brukere som ikke har komplekse sykepleiebehov. Hun kan arbeide alene, uten at veileder er tilstede, og hun utfører enkle sykepleietiltak. I denne fasen er eleven bedre i stand til å skille rett og galt. Hun er bedre i stand til å delta i faglige diskusjoner med andre kollegaer, og innehar i større grad kompetansen til å reflektere over ulike situasjoner hun har opplevd i praksis (Hiim & Hippe, 2001).

Det fjerde nivået kaller Dreyfus og Dreyfus for dyktighet (Hiim & Hippe, 2001). I dette nivået er eleven når hun er i stand til å arbeide mindre etter regler og oppskrifter. Her bruker eleven erfaringen sin som instrument for å vurdere hva som er rett og galt. Hun er i stand til å planlegge arbeidet sitt ut i fra de ressursene hun har til rådighet. Eleven er en engasjert og dyktig utøver som jobber målrettet. I det siste nivået der eleven har blitt ekspert, er hun i stand til å mestre de utfordringene som jobben gir henne. Eleven vet hva som skal gjøres, hvordan det skal gjøres og hvorfor hun skal gjøre det akkurat på den måten. Eleven er også i stand til å takle uforutsette situasjoner som oppstår. Hun bruker da sine kunnskaper og erfaringer til å vurdere hvilke tiltak hun da skal sette i verk. Eleven kjenner sitt kompetansenivå, og vet i hvilke situasjoner hun eventuelt må tilkalle andre med en annen kompetanse. Dette nivået kaller Dreyfus og Dreyfus for ekspertise (Hiim & Hippe, 2001).

Ved å integrere teorien i praksis har vi sett nærmere på hva Lave & Wenger sier (Lave & Wenger, 2003). I boken, «Situert læring», sier forfatterne at sosial deltagelse er en av flere nødvendige komponenter i en lærings og erkjennelsesprosess. Disse komponentene vises i figuren nedenfor.



Slik vi forstår dette utgjør mening, fellesskap og identitet en fellesnevner for vellykket læring. For at elevene skal oppleve praksis meningsfull, er det viktig med gjensidig engasjement og at de opplever å være deltakere i et fellesskap som kan gi handlingene verdi og mening. Ved deltagelse i fellesskapet kan elevene utvikle sin kompetanse. Identitet er en betegnelse på hvordan læring endrer oss som personer. I helsevesenet er det et hierarki hvor autoriteten er i stigende rekkefølge, assistenter, elever, lærlinger, hjelpepleiere, helsefagarbeidere, sykepleiere og leger. Elevenes teoretiske skolebakgrunn og assistentenes arbeidserfaring kan føre til nyttig kunnskapsdeling og tilføre hverandre lærdom på grunn av ulik tilnærming til yrket, teori og erfaring (Bjerke & Thorvaldsen, 2011).

Perifer legitim deltagelse er også et begrep fra Lave & Wenger, dette er et interessant begrep å reflektere over. De sier at perifer legitim deltagelse ikke er en undervisningsteknikk eller en form for utdanning, men heller et analytisk synspunkt på læring, en måte å forstå læring på (Lave & Wenger, 2003). Dette analytiske perspektivet

mener vi kan prege den læreprosessen elevene er i da de er ute i PTF. Videre sier forfatterne (Lave & Wenger, 2003), at ved å tilrettelegge for legitim perifer deltagelse, gjør vi det mulig å utnytte relasjonene mellom de nyankomne, elevene, og de mer erfarne deltagerne, veiledere og lærere. I denne sosiale organisasjonen med dette faglige fellesskapet vil læring finne sted. Ved at eleven deltar i dette fellesskapets produktive virksomhet tilegner hun seg gradvis kunnskap, ferdigheter og holdninger. Hun vil dermed kunne gå fra legitim perifer deltagelse til etter hvert å bli et fullverdig medlem av faget. Gjennom legitim perifer deltagelse mener forfatterne eleven kan utvikle aktiviteter, identiteter og fellesskap om kunnskap og praksis. Identiteten kan utvikles på ulike plan, læring kan endre hvem vi er og skape personlig utvikling innenfor rammene av fellesskapet. Vi kan også se på identitet i syn av fagidentitet, eleven lærer fagets mange ferdigheter del for del, for så til sist å oppnå fullverdig fagidentitet. Elevene tilegner seg normer, kunnskap, holdninger, ferdigheter og en yrkeskultur i dette praksisfellesskapet. I en arbeidssituasjon har eleven mulighet til å stille veileder spørsmål ved det de oppdager og observerer, videre kan de reflektere over hvordan og hvorfor arbeidsprosjektet blir løst slik det blir forklart eller vist (Lave & Wenger, 2003) som i (Bjerke & Thorvaldsen, 2011).

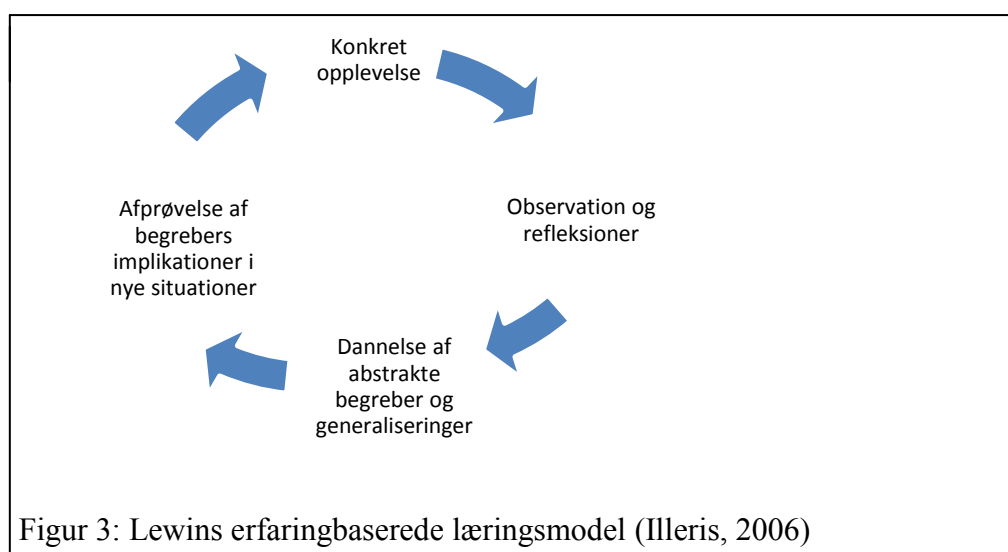
I Lave og Wenger's illustrasjon (Lave & Wenger, 2003) kommer det fram at læring som erfaring gir mening for eleven. Slik vi tolker dette gir læring gjennom refleksjon mening for eleven. Eleven prøver ut sine ferdigheter, gjør seg noen erfaringer, og får tilbakemeldinger fra veileder. Elevens egne refleksjoner over sitt arbeid fører videre til ny kunnskap og utprøving av nye ferdigheter. Gjennom legitim perifer deltagelse kan aktiviteter, identitet og fellesskap om kunnskap og praksis utvikles (Lave & Wenger, 2003) som i (Bjerke & Thorvaldsen, 2011).

Slik vi forstår Lave & Wenger (Lave & Wenger, 2003), både i forhold til tekst og illustrasjon, kan dette forklare forskjellen på induktiv og deduktiv læring. Den induktive læringen er læring gjennom praksis og refleksjon, der eleven ser på en prosedyre, for så å prøve seg selv på oppgaven og dermed reflektere over hva og hvordan den blir utført. I denne situasjonen kan hun spørre veilederen om råd og få tilbakemeldinger. Den deduktive læringen vil si teori før praksis, først regler deretter eksempler. Med det

forstår vi at læreren først går igjennom teorien, for eksempel hygiene i et sårstell, her tenker vi oss at det tegnes et sår på tavla, læreren forklarer prosedyren og hvordan dette skal utføres. Utprøvingen av prinsippene i praksis overlates til elevene selv. Hiim og Hippe (Hiim & Hippe, 2009) beskriver skillet mellom induktiv og deduktiv læring som flytende, der de forklarer hovedprosessene i begrepslæringen med assosiasjon, diskriminering og generalisering. Eleven assosierer med det hun ser i sårstellet og hvordan dette skal utføres hygienisk korrekt. Eleven setter ord på hvorfor et sår skal vaskes innenfra og utover, og hvor det kun brukes en tupfer som kastes etter bruk. Dette kaller Hiim og Hippe diskriminering, der de skiller mellom rett og galt. Med generalisering ser elevene hva som er felles ved riktig hygiene ved sårskift (Hiim & Hippe, 2009).

I boken Operativt lederskap (Innbjør & Kleiveland, 2007) oppsummerer forfatterne forutsetninger for læring og utvikling slik: «Vår erkjennelse av læring foregår hele tiden, og at dette er produksjonsprosessenes plattform, er en grunnleggende forutsetning for læring og utvikling i virksomheter» (s.40). Denne produksjonsprosessens plattform kan sammenliknes med PTF, som er grunnlaget for læring og utvikling. Det er en gjensidig utvikling av både elev og virksomhet. Slik vi forstår definisjonen er læring en kontinuerlig prosess, som danner en nødvendig plattform for kunnskapsutvikling.

God læring underbygges også med Lewins erfaringsbaserte læringsmodell:





Eleven har en konkret opplevelse, hun kan observere og reflektere over opplevelsen. Elevens opplevelse her og nå kan føre til at elevens refleksjon gir abstrakte begreper personlig mening og hun har muligheten til å benytte både lærere og veileder i forhold til å skaffe seg ny kunnskap.

I samarbeid med arbeidslivet vil skolens ansvar være å tilrettelegge til beste for eleven. Her kan eleven se sammenheng mellom teori og praksis, ved å få forståelse for den teoretiske kunnskapen de tilegner seg på skolen. Vårt ansvar som skole vil da være, i samarbeid med arbeidslivet å tilrettelegge til beste for eleven. Våre elever har sitt største fag ute i arbeidslivet, noe som tilsier at det er her mye av elevens læring skal foregå. Her kan elevene få forståelse av den teoretiske kunnskapen de tilegner seg på skolen, og se sammenheng mellom teori og praksis. Ved at vi deltar med elevene i praktiske situasjoner benytter vi induktiv metode i læresituasjonen. Med den induktive tilnærmingen har eleven mulighet til å spørre og utvikle sin kunnskap ved hjelp av refleksjon og forståelse. På denne måten kan praksis få den plassen vi mener den fortjener, både i forhold til faglig opplæring, med arbeidslivets spilleregler som samfunnsborger (Hiim & Hippe, 2001).

I den generelle læreplan står det: «Opplæringen må rettes ikke bare mot faginnhold, men også mot de personlige egenskaper en ønsker å utvikle, ved å utforme omgivelser som gir rike muligheter for barn og unge til å utvikle bevisst samfunnsansvar og handlingskompetanse som voksen» (Den generelle læreplan, 1994).

### **3.1.1 Opplevelsesorientert opplæring**

I et tidligere prosjekt ved HiAk satte vi fokuset på samfunnsperspektiv på pedagogisk arbeid. I det prosjektet redegjorde vi for begrepet konfluent pedagogikk sett i sammenheng med erfaringslæring og aksjonsforskning (Bjerke & Thorvaldsen, 2011).

I dette prosjektet har vi valgt å anvende konfluent pedagogikk som en pedagogisk metode da vi igangsatte fremtidsverksted for elevene og veilederne. Dette som en del av den opplevelsesorienterte opplæringen. Vi valgte å bruke pedagogisk sol som en metode innenfor denne pedagogikken. Konfluent pedagogikk står for en tilnærming der målet er

å bringe ulike aspekter sammen til en helhet, følelsmessig og intellektuelt, samtidig som elevene tilegner seg kunnskap og ferdigheter.

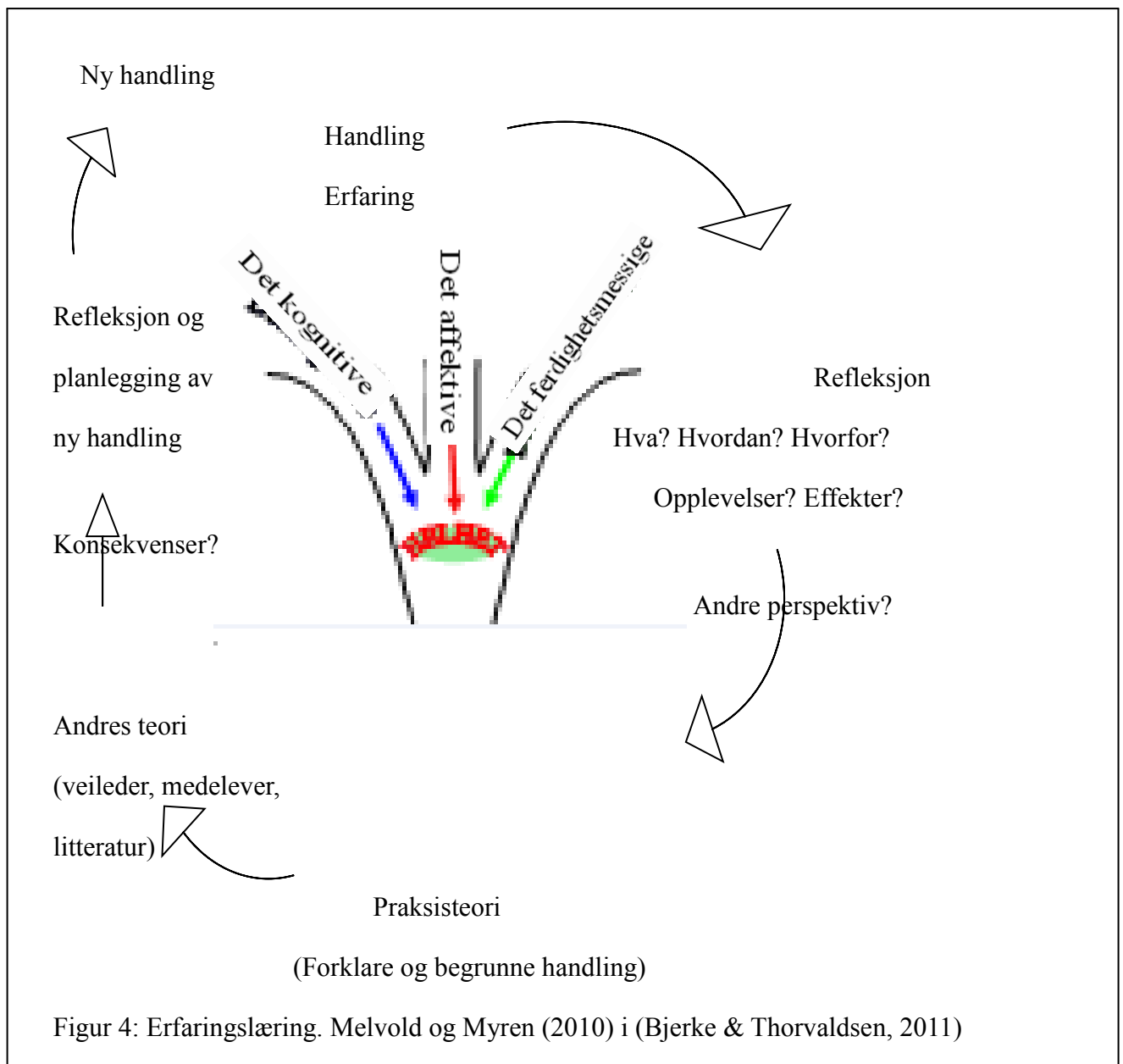
De pedagogiske metodene vi har valgt å anvende i dette forskningsprosjektet, synliggjør vårt syn på menneske generelt og elevene spesielt. Grendstad (Grendstad & Sandven, 1986) sier i boken; «Å lære er å oppdage» at konfluent pedagogikk ser på mennesket som noe særegent. Hvert menneske bærer i seg store ressurser. Ved hjelp av konfluent pedagogikk og veiledning, skal mennesket få hjelp til å frigjøre sine ressurser til beste for seg selv, sine handlinger, sine medmennesker og det samfunnet de lever i. Hvert menneske skal møtes med respekt og gis mulighet for personlig utvikling og vekst (Grendstad & Sandven, 1986). «Konfluent pedagogikk står, enkelt sagt, for en arbeidsmåte hvor vi tar sikte på at alle prosesser i undervisning, læring og veiledning skal flyte sammen mot samme mål. I første rekke gjelder dette de intellektuelle, de emosjonelle og de psykomotoriske aspekt»( s.233).

Grendstad kaller den pedagogiske sol metoden for en arbeidsmetode. Han mener ved å tegne en sirkel der det står skrevet; « med Fremtidsverksted forstår jeg.....» og med cirka syv – åtte streker ut, er dette med på å hente opp mer kunnskap om temaet. De tomme strålende synes å trigge motivasjonen, slik at deltakerne kommer med flere innspill. Denne motivasjonen er tilstede helt til alle de tomme strålene er fylt opp. En annen fordel med denne arbeidsmåten, er at læreren eller lederen får en god innsikt i den enkeltes forståelse av begrepet som står inne i sirkelen. Han har da en mulighet til å legge til rette den videre undervisningen eller informasjonen ut fra det nivået deltakerne befinner seg på. Deltakerne på sin side får en mulighet til å komme frem med ulike forslag og innspill uten å være redde for at forslagene de kommer med blir oppfattet som gale. Gangen videre i denne arbeidsmetoden, består av deling av kunnskap. De kan nå samtale om det de har svart i smågrupper på tre – fire i hver gruppe. Her vil de få innspill fra de andre deltakerne om hvordan de opplever begrepet. Når deltakerne har utvekslet sine meninger og diskutert de ulike innspillene i smågruppene, er det tid for meningsdeling i plenum. Her er det viktig at lederen skriver ned alle momentene som kommer frem i plenum. På den måten blir alle deltakerne både sett og hørt. Denne arbeidsmåten er også sosialt inkluderende. Deltakerne vil oppleve at de er en viktig

medspiller i denne prosessen fordi de bidrar med sine innspill i plenum. Ved å dele med, og lytte til andre, har alle mulighetene til å lære av hverandre og kanskje se begrepet som sto i sirkelen fra sider de ikke hadde tenkt på før (Grendstad & Sandven, 1986).

I følge Grendstad settes konfluent pedagogikk i sammenheng med erfaringslæring. I oktober 2010 hadde vi en forelesning med Knut Alfred Myren og Ulf Melvold; «Konfluent pedagogikk og noen yrkespedagogiske prinsipper,» (Melvold & Myren, 2010) hvor de blant annet viste oss en erfaringsspirale i forbindelse med erfaringslæring. Denne har vi brukt som utgangspunkt for våre spiraler i aksjonsforskningen. Slik vi fikk forståelse av forelesningen, forklarte Myren og Melvold figuren med en kombinasjon av tre tilnærminger. En er Kolb sin erfaringsspirale som Illeris kaller «innholds orientert». Kolb snakker også om erfaring som gjerne kan omfatte kunnskap, ferdigheter og holdninger (Illeris, 2006). Illeris påpeker at han har mindre fokus på andre dimensjoner ved erfaringslæringen, nemlig læring som et helhetlig fenomen, som også inneholder det emosjonelle, som han kaller driv-orientering. Slik vi forstår forfatterne ser de det emosjonelle som selve motoren i sirkelen. Forfatteren påpeker at læring er et helhetlig fenomen, som også innbefatter det emosjonelle og har mindre fokus på andre dimensjoner ved erfaringslæringen. Han peker også på viktigheten av den sosiale eller samfunnsmessige orienteringen i erfaringslæring (Illeris, 2006).

Vi utførte en handling eller erfaring, reflekterte over denne erfaringen, dette utgjør praksisteorien (forklare og begrunne). Ved at vi knytter dette til andres teori (medelev, veileder, litteratur) reflekterer og planlegger vi ny handling dette gjentar seg. Vi opplevde at både veilederne, elevene og vi lærere utviklet ny kunnskap ved disse endringene. Det kognitive, det ferdighetsmessige og det affektive er med å danne helheten i prosessen. (Melvold & Myren, 2010) som i (Bjerke & Thorvaldsen, 2011).



I forhold til vårt prosjekt og problemstilling var denne figuren hensiktsmessig. Vårt utgangspunkt for utviklingen og forskningen var de utfordringene vi stod overfor i forhold til samarbeidet. Ved å lede utviklingsprosessen i et demokratisk samarbeid med de involverte parter, og å dokumentere utviklingen på arbeidsfeltet, ønsket vi å styrke kvaliteten på samarbeidet.

## 3.2 Yrkeskunnskap

Sett i lys av tema, problemstilling og forskningsspørsmål i dette prosjektet, vil vi i dette kapitlet redegjøre for begrepet yrkeskunnskap. Vi var opptatt av hvordan vi som lærere kunne videreutvikle samarbeidet mellom skole og arbeidsliv. For å tilrettelegge læringsprosesser for elever og ansatte, er det viktig at vi har et bevisst forhold til hva yrkeskunnskap er. I boken, «Yrkeskunnskap og utdanningsstrategier i helsearbeiderfag» beskriver forfatteren yrkeskunnskap som all relevant kunnskap som brukes i yrkesutøvelsen (Støten, 2008 s.56). Når vi velger å tolke dette begrepet på den måten, forstår vi at yrkeskunnskap blir noe mer enn anvendelse av teori og oppskriftsbaserte prosedyrer. Yrkeskunnskap blir da en helhetlig kunnskap, som er sammensatt av handling, forståelse, språk og følelser. På denne måten blir de praktiske og teoretiske sidene knyttet sammen og får sitt utspring i selve yrkesutøvelsen (Støten, 2008). Videre sier hun at den helhetlige yrkeskunnskapen inneholder flere ulike dimensjoner. Vi må være klar over disse dimensjonene, men ikke kun se de enkelte dimensjonene hver for seg, men tilstrebe og være bevisst viktigheten av helheten. Denne helhetlige yrkeskunnskapen er det vesentlig at vi tar hensyn til i yrkesutdanningen. I utdanningen av helsefagarbeidere inngår det både praksis ute i arbeidslivet og en mer teoretisk tilnærming av stoffet inne på skolen. For å nå vårt mål var det en forutsetning at vi som lærere og veilederne ute i arbeidslivet var bevisst på hvordan vi kunne legge til rette opplæringen, slik at elevene fikk de beste mulighetene til å utvikle en helhetlig yrkeskunnskap (Støten, 2008). Vi vil nå kort redegjøre for de ulike kunnskapsbegreper som inngår i kompetansebegrepet.

### 3.2.1 Påstandskunnskap

Under denne dimensjonen finner vi mye av den teorien elevene jobber med på skolen. Denne kunnskapen er upersonlig og objektiv. Det er kunnskap som elevene leser seg til gjennom bøkene. Dette kan for eksempel være symptomer på ulike sykdommer (Støten, 2008).

### **3.2.2 Fortrolighetskunnskap**

Denne kunnskapen har en mer personlig karakter. Her utvikles kunnskapen gjennom elevens egne erfaringer. Denne kunnskapen vil huskes bedre, fordi den er erfart av eleven og dermed mer tilpasset den enkelte elev. En god måte å utvikle fortrolighetskunnskap på, er gjennom praksis. Når elevene er ute i praksis, gjør de seg erfaringer med direkte pasientarbeid og utvikler kunnskap gjennom disse pasientmøtene og utfordringene disse situasjonene bringer. I slike situasjoner har både læreren og veilederen til eleven en mulighet til å integrere påstandskunnskap, slik at den kan inngå som fortrolighetskunnskap hos eleven. Her kan eleven se pasientens symptomer som bøkene omtaler. For å nå dette målet, kan læreren og veilederen bruke veiledningssamtaler. Hvis både skolen og praksis utfører dette, vil det bidra til å øke samarbeidet (Støten, 2008).

### **3.2.3 Ferdighetskunnskap**

Dette begrepet omhandler praktiske arbeidsoppgaver og prosedyrer. Gjennom gjentatte øvelser, blir eleven trygg på prosedyrene og ferdighetene, og de vil bli automatisert. Disse ferdighetene vil bli en naturlig del av elevens arbeidsoppgaver. Prosedyrer som sårskift, stell av permanent blærekateter og blodtrykksmåling er eksempler på slike ferdighetskunnskaper (Støten, 2008).

### **3.2.4 Taus kunnskap**

Denne kunnskapen omhandler noe vi kan uten helt å kunne forklare det. Vi lærer oss denne type kunnskap gjennom å gjøre ting i praksis. For en helsefagarbeider kan det for eksempel være at hun har en varhet eller en følelse av at pasienten blir dårligere. Denne varheten kan gi seg utslag i en spesiell lukt av pusten til pasienten, eller at pasienten begynner å oppføre seg annerledes, det kan være forandringer i hudfargen. Disse små forandringene som helsefagarbeideren observerer hos pasienten, kan være nok til at hun iverksetter tiltak som hindrer at pasienten blir ytterligere dårligere. Dette er det vi kaller et «føre var» prinsipp. Mye av læringen som overføres mellom veileder og elev ute i

praksis kan betegnes som tauskunnskap (Støten, 2008). Støten sier at i tillegg til disse fire typer med kunnskap, finnes det flere perspektiver på kunnskap. Hun nevner spesielt etisk bevissthet, følelsesmessig engasjement og relasjonell kunnskap. Vi vil spesielt trekke frem perspektivet om det følelsesmessige engasjementet. Dette perspektivet er med på å gjøre eleven varsom, nær og ekte. Forfatteren sier her: «yrkeskunnskap er personlig kunnskap som innebærer innlevelse i arbeidet» (Støten, 2008 s.59). Helsefagarbeideren må våge å kjenne på egne følelser og tørre å møte pasientenes følelser i relasjoner med pasientene. Det å kjenne på egne følelser når vi står oppe i situasjoner som oppleves som utfordrende, er noe vi i mindre grad kan lære inne i klasserommet. Denne kompetansen må utvikles og læres gjennom praksis ute i arbeidslivet. Disse kunnskapsformene er viktig for at eleven skal kunne utvikle en helhetlig kompetanse i helsearbeiderfaget. Vi ser en klar sammenheng mellom tauskunnskap, fortrolighetskunnskap og brødrene Dreyfus sin teori som går på utviklingen fra novise til ekspert.

### 3.3 Yrkeskompetanse

Vi mente klart at ved å videreutvikle samarbeidet mellom skole og arbeidsliv, var vi også med på å videreutvikle elevenes yrkeskompetanse. I sin bok «Læring gjennom praksis» (Nilsen & Haaland, 2008) sier forfatterne: «at et av målene med fag- og yrkesopplæringen er å utvikle kompetente fagfolk til arbeidslivet» (Nilsen & Haaland, 2008). De gjør rede for to typer kompetanse. Den ene typen av kompetanse er faglig kompetanse. Med dette forstår vi, kompetanse som er knyttet til yrkesspesifikke håndverksmessige ferdigheter, teknikker og arbeidsmåter, inngår i faglig kompetanse. Denne kompetansen innebærer også evnen til å konkretisere, planlegge, begrunne, gjennomføre, vurdere og reflektere over sitt arbeid. Den andre typen kompetanse, kaller forfatterne nøkkelkompetanse. Med denne kompetansen forstår vi en kompetanse som er mer generell, og mindre fagspesifikk. Dette er kompetanse som det er behov for i alle yrker. Eksempler på slik kompetanse er samarbeid, planlegging og kommunikasjon. Utvikling av nøkkelkompetanse er knyttet opp til elevens egne erfaringer og gjennom

prøving og feiling ute i praksis. Forfatterne ser på det å utvikle nøkkelkompetanse som en personlig utviklingsprosess (Nilsen & Haaland, 2008).

De samme forfatterne (Nilsen & Haaland, 2008) skriver i sin bok at yrkeskompetansen kan deles inn i fire bolker:

1. Enkelt arbeid etter instruks.
2. Avansert arbeid etter egendefinert spesifikasjon.
3. Læring. Evnen til overføring av erfaringer til annet arbeid.
4. Vurdering av yrkesutøvelse i et større perspektiv.

Punkt nummer en er knyttet opp mot enkelte arbeidsoppgaver, mens punkt to, tre og fire er mer knyttet opp til yrket som helhet. Det er nødvendig at elevene opparbeider seg kompetanse i alle de fire feltene. For å nå disse momentene i kompetansebegrepet, må elevene lære det de trenger for å utøve yrket de utdanner seg til. Det er her vårt prosjekt om samarbeidet mellom skole og arbeidsliv kommer sterkt inn som et tiltak for å hjelpe eleven til å nå målet.

Omsorgssenteret eleven er utplassert i, kan være en god læringsarena. Forfatterne (Nilsen & Haaland, 2008) kommer i sin bok med flere momenter som er med på å fremme utvikling og læring hos elevene. For at elevene skal oppleve vekst, læring og utvikling, er dette avhengig av:

- å tilhøre et fellesskap, være akseptert og likt.
- å kunne prestere noe.
- å bruke egne erfaringer som grunnlag for videre læring og utvikling.
- å kjenne at en har behov for å lære dette. Se nytteverdien i den kompetansen en utvikler.
- at den foregår sammen med andre, der en kan diskutere problemer og utfordringer med andre, bli påvirket og påvirke andre.
- å oppleve relevans i læringen.

Disse momentene er det muligheter for å få gjennomført når eleven er ute i arbeidslivet. Ved å videreutvikle samarbeidet mellom skole og arbeidsliv, mener vi punktene kan bli godt ivaretatt, og på den måten stimulere eleven til vekst, utvikling og læring.



### 3.4 Veiledning

I våre yrker som sykepleiere og lærere har vi en fundamental tanke og bevissthet på å se mennesket som en helhet. Et helhetlig menneskesyn innebærer at de kognitive aspekter, de affektive aspekter og handlingsaspektene henger sammen og påvirker hverandre. Det er viktig at veisøker ser sitt behov for veiledning og er «tilstede» i veiledningen. Vår elevgruppe er 17-18 år gamle, og det er mye som skjer i livene deres. Vi opplever i høyeste grad at tanker, fornuft, følelser og kropp henger sammen og påvirker hverandre. For å være en god veiledende lærer sier Stålsett (Stålsett, 2009), at vi må inneha ulike kvaliteter. Vi må være tydelige lærere som kan faget vårt, og vi må vite hvordan ungdom lærer og hvordan vi skal formidle faget slik at elevene lærer best mulig. Det er også viktig at vi tør sjekke ut hvordan elevene forstår det vi formidler, noe Stålsett sier handler om læreres trygghet. Vi må ned fra kateteret, møte eleven for å oppklare eventuelle misforståelser som kan ha oppstått. «En lærer som har denne tredoble kunnskapen: om fag, om seg selv og om læringsprosessen - er samtidig en veiledende lærer» (Stålsett, 2009 s.29). Det er dette veiledning handler om sier forfatteren videre (Stålsett, 2009). I veilednings - situasjonen med eleven er det viktig at vi er bevisst vår rolle, og legger til rette slik at hensikten med veiledningen oppnås. «Hensikten og målet med veiledning er å utvikle eller videreutvikle profesjonell kompetanse til beste for pasienter, klienter og studenter» (Tveiten, 2008 s.57).

Som veileder har vi den sterkeste posisjonen i veiledningssituasjonen. Veileders rolle og premisene som legges er avgjørende for utviklingen i veiledningsprosessen. Hvilket syn veileder har på kunnskap og læring er avgjørende for utøvelsen av veiledningen. Det er viktig vi er vårt ansvar bevisst i forhold til vår funksjon som rollemodeller. Veilederfunksjonen forutsetter veilederkompetanse enten reell, formell eller begge deler (Tveiten, 2008). Blant oss lærere har to formell utdannelse innen veiledning, og alle fire har lang erfaring som veiledere i praksisfeltet, og som lærere. Målet med veiledningen er å skape refleksjon hos veisøker. Vi må være bevisst på at læringen foregår inne i eleven, og at det skjer gjennom erfaring i miljøet. Enten i en praktisk situasjon, hvor vi kan tilrettelegge slik at veisøker, her eleven, selv finner svarene. Eller ved hjelp av teorien inne på skolen, hvor eleven kan reflektere over problemstillinger hun har opplevd i praksis og å se sammenhengen med teorien i de praktiske situasjonene. Dette

kan være med på å videreutvikle handlingskompetansen og integrere kunnskapen hos eleven. Veiledningsprosessen kan deles i ulike faser, der vi har valgt å ta utgangspunkt i Tveitens modell, med planleggingsfase, oppstartsfasen, arbeidsfase og en avslutningsfase. Refleksjon før, under og etter en handling har vist seg nyttig for elevene. Hensikten med veiledningen er å sette i gang tanker og refleksjoner. For at vi skal kunne hjelpe eleven i gang med denne prosessen må vi være bevisst hvilke spørsmålstyper og spørreteknikker vi benytter (Tveiten, 2008).

Med reflekterende team, slik vi forstår Tveiten (Tveiten, 2008), samles elevene de legger frem hver sin problemstilling, så velger de ut ett problem vi skal reflektere over. «Eier» av problemet legger dette fram, dretter trekker de andre i gruppen seg litt tilbake, og lærer veileder eleven. I denne veiledningen er det bare eleven og læreren som er aktive, og de andre deltakerne forholder seg tause i bakgrunnen, som observatører. Dersom «eier» av problemet tillater det kan veileder fryse situasjonen, og la observatørgruppen komme med sine synspunkter i saken. Alle deltakerne i teamet kan stille spørsmål i denne fasen. Veileder kan når som helst fryse situasjonen, dersom eieren av problemet samtykker i det. Det reflekterende teamet er tause, lytter og observerer når de ikke er med i samtalen. De samtaler heller ikke seg imellom før de får ordet. Noen av de spørsmålene de da reflekterer over for seg selv vil da være:

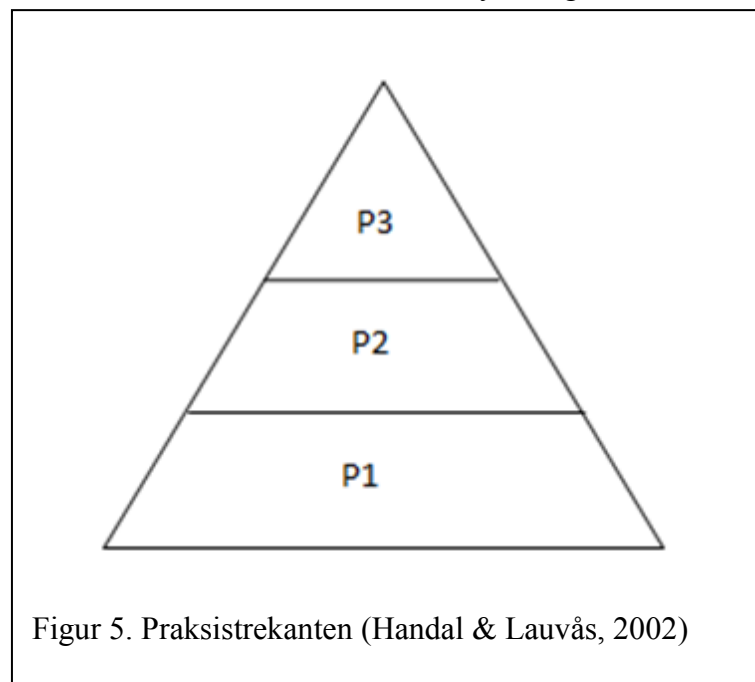
- Hvordan beskrives situasjonen?
- Hva mer kan sies for å beskrive situasjonen ytterligere?
- Hva kan bidra til å øke forståelsen min?
- Hva handler dette om?

Hensikten med metoden er å stimulere elevene til refleksjon. Ved at de snakker med hverandre i det reflekterende teamet, hører de hvordan andre opplever og forstår situasjonen. Dette kan stimulere deltakerne til å tenke i andre baner og øke bevisstheten i forhold til eget ståsted (Tveiten, 2008). Slik vi forstår Stålsett har det reflekterende teamet et annet ståsted enn den som blir veiledet. Derfor kan veiledningen få nye perspektiver og opplevelser av situasjonen, der teamet kan sette fokus på viktige sider ved prosessen. Dette kan igjen føre prosessen inn på et nytt spor. Hovedprosjektet til det

reflekterende teamet vil være en reflekterende gruppe som kan se alternative løsninger på problemet (Stålsett, 2009).

I veiledningssituasjoner med elevene benytter vi enten reflekterende team, hvor vi samler alle elevene vi har på den arbeidsplassen, eller vi har førveiledning, gjennomføring og etterveiledning med hver enkelt elev. Trekantsamtaler har vi med elev, veileder og en av oss. Målet med trekantsamtalen er at elev, veileder og lærer går igjennom elevens læringsmål, og ser hvor langt eleven har kommet i forhold til måloppnåelse. Veilederen ser eleven oftere i den praktiske situasjonen enn oss lærere, og hun kan uttale seg om elevens måloppnåelse. Det er nyttig med denne samtalen for eleven som ser vi samarbeider til hennes beste, for veileder som opplever nærhet til skolen og for meg som lærer i forhold til nærheten til veilederen og arbeidslivet.

Vårt mål med veiledningen er å bidra til at eleven utvikler sitt kunnskapsnivå, både teoretisk og praktisk, og ser sammenhengen mellom disse kunnskapsområdene. For å illustrere dette har vi valgt å bruke Handal og Lauvås sin praksisteori (Handal & Lauvås, 2002). Slik vi forstår Handal og Lauvås menes elevens praksisteori, personens private, sammenvevde, og stadig endring av kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning for elevens yrkespraksis. Disse faktorene påvirker hverandre gjensidig i utviklingen av elevens praksisteori. Dette tilsvarer det vi påpeker tidligere i dette kapitlet, med viktigheten av et helhetlig menneskesyn i veiledningen. Forfatterne illustrerer ved hjelp av en figur hvordan eleven kan utvikle sin kunnskap ved hjelp av veiledning. For å illustrere dette nærmere har vi benyttet figuren til Handal og Lauvås:



Figur 5. Praksistrekanten (Handal & Lauvås, 2002)

Figuren synliggjør at når eleven er i stand til å anvende teoretisk kunnskap i praksis, befinner hun seg på et P1 - nivå. På dette nivået utfører eleven handlingen uten spesiell refleksjon over det hun gjør. Dette kan føre til at eleven opplever arbeidsprosjektet som kjedelig og uinteressant, noe som igjen kan gå utover pasienten. Hvis vi med vår veiledning kan få eleven til å reflektere over handlingen, kan hun utvilsomt få en mer positiv opplevelse av handlingen hun utfører. Elevens handlingskompetanse og praksisteori utvikles. P2 omhandler de hensiktsmessige handlinger ut fra praktiske og teoretiske begrunnelser. Her benytter eleven egne erfaringer, kunnskap om andres erfaringer og teoretisk innsikt. Etisk refleksjon over rett og galt, og hva eleven kan stå inne for representerer nivå 3 (Handal & Lauvås, 2002). For å bidra til at elevene løfter seg fra et P1 - nivå til et P3 - nivå, er vi avhengig av at eleven reflekterer over sin egen praksis.

### **3.5 Oppsummering**

I dette kapitlet har vi belyst viktig teori i forhold til vårt prosjekt. Vi har sett nærmere på yrkesdidaktikken i forhold til vårt møte med elever og arbeidslivet. I den forbindelse også opplevelsesorientert opplæring i form av konfluent pedagogikk, som et viktig yrkesdidaktisk begrep. Yrkeskunnskap og yrkeskompetanse er relevante begreper i utviklingen av samarbeidet mellom skole og arbeidsliv. Veiledning og veiledningsmetoder vi har benyttet i forhold til kurs og veiledning av elever ute i arbeidslivet er også belyst i dette kapitlet.

## 4.0 Metode

I dette kapitlet vil vi beskrive vårt valg i forhold til bruk av aksjonsforskning som forskningsstrategi, og kort om ulikhetene innen aksjonsforskning. Videre vil vi forklare hvordan vi har innhentet data, og hvordan dataene presenteres, tolkes og vurderes.

Aksjonsforskning er en form for profesjonsbasert forskning, som gir oss lærere muligheten til å forske i egen praksis. Vi kan videreutvikle vår kunnskap om praktisk-pedagogiske spørsmål i konkrete og erfarte undervisningssammenhenger. Ved bruk av aksjonsforskning som strategi, har vi som mål å videreutvikle og endre samarbeidet mellom skole og arbeidsliv spesielt ved den skolen vi arbeider på. I tillegg til dette er vi opptatt av å utvikle kunnskap om samarbeidet mellom skole og arbeidsliv generelt, noe som igjen kan få betydning for utdanningen av helsefagarbeidere. Utvikling av viktige prinsipper i et slikt samarbeid vil være av interesse utover den lokale konteksten. Ved hjelp av fremtidsverksted kan både elever, veiledere og lærere være med å påvirke hvilke tiltak som settes i verk, og gi spiralene i aksjonene mening. I en aksjon planlegger vi for en periode gjennomføring, refleksjon og vurdering. Deretter oppstår behovet for en ny aksjon med planlegging, gjennomføring, refleksjon og vurdering, slik kan det fortsette. Nye behov for aksjoner oppstår og slik utvikles kunnskapen (Hiim, 2010). Fremtidsverksted, logger og observasjoner vil være metoder vi ønsker å benytte. Våre data har vi valgt å strukturere ut fra Kvales tre nivåer (Kvale, Brinkmann, & Anderssen, 2009). Nivå en omtaler Kvale som deltakernes data fra logger og uttalelser, direkte referert og sitert. Våre observasjoner plasseres også i dette nivået. Nivå to omhandler våre refleksjoner i forhold til resultatene. Det tredje nivået er drøftingen av resultatene sett i lys av teorien og våre erfaringer.

God forankring er viktig slik at alle parter får et eierforhold til prosjektet. Innbjør og Kleiveland sier det er avgjørende at forskningsaktivitetene gir tilstrekkelig trygghet både på individ og gruppenivå, for at utviklingsprosessen skal gi tilstrekkelige resultater (Innbjør & Kleiveland, 2007). Vårt prosjekt er forankret hos leder for enheten både i arbeidslivet og på skolen. Dette kaller forfatterne operativ forankring. Ved å inkludere elever og veiledere er prosjektet forankret på brukernivå, noe de kaller

brugerforankring. Denne forankringen har stor betydning i forhold til at de involverte parter får et eierforhold til prosjektet (Innbjør & Kleiveland, 2007).

#### 4.1 Vårt valg av forskningsstrategi

Vi har gjort et bevisst valg i forhold til vår forskningsstrategi i dette prosjektet, og valgt aksjonsforskning. Vi forsker ikke på, men med elever, veiledere og kollegaer.

Aksjonsforskning er en praksisbasert forskning som legger vekt på samarbeid og endringsprosesser, hvor målet er å forbedre kvaliteten på handlingen, og hvor de svakes stemmer skal høres (McNiff, 2011). Forfatterne sier også at aksjonsforskningen kan deles i tre. En beskrivende del, hvor vi beskriver hva vi gjør i dag, forklarende del, her begrunner og forklarer vi hvorfor vi ønsker endringene og hvorfor vi gjør det vi gjør. Til slutt en analyserende del hvor vi belyser signifikante funn til seinere bruk (McNiff, 2011). Slik vi ser det er aksjonsforskning forskning hvor alle deltar i prosessen og praksis bestemmer veien. Vi hadde tro på at når mennesker møtes, reflekterer og snakker sammen, skapes det etiske verdier. De valgene vi som mennesker gjør, har sitt opphav i verdier. Bøe og Thoresen sier i sin bok «Å skape og studere endring» at aksjonsforskning kan være med på å utfordre etikk som universelle verdier» (Bøe & Thoresen, 2012 s.35). Dette begrunner de videre med at «etikk ikke kan ses på som et sluttprodukt, men som en kontinuerlig prosess med planlegging, handling, observasjon og refleksjon.» Med dette forstår vi at verdiene blir skapt i de mellommenneskelige relasjonene som kommer frem gjennom arbeidet i et aksjonsforskningsprosjekt. Her blir deltakerne utfordret på sine egne verdier, spesielt på samarbeid, deling av kunnskap, refleksjon, lytte til andre og det å være delaktig.

Vårt ønske var å videreutvikle samarbeidet mellom skole og arbeidsliv i forhold til de behov som både deltakere og vi lærere ser. Vi ønsket å synliggjøre faglige behov. Vi har med våre erfaringer og vårt verdisyn opplevd behov for forandring i samarbeidet mellom skole og arbeidsliv, og dermed kommet fram til følgende problemstilling: Hvordan videreutvikle samarbeidet mellom skole og arbeidsliv i helsearbeiderfaget?

Ved aksjonsforskning synliggjøres behovet for utvikling gjennom hermeneutiske spiraler. I hermeneutikken legges et humanistisk vitenskapssyn til grunn, med menneskene som deltar i prosessen (eleven, veilederne, kollegaer og oss selv) i sentrum. Våre data er innhentet fra elever, veiledere og kollegaer, ved hjelp av fremtidsverksted, logger, observasjoner og refleksjonsamtaler. Dermed blir vitenskapen subjektiv fordi den tar utgangspunkt i menneskets egne opplevelser av situasjonen. De kvalitative dataene vi har funnet kan tolkes, ikke kvantifiseres eller måles. Således gir hermeneutikken en kvalitativ tilnærming til vitenskapsteorien. Slik vi forstår hermeneutikken er det sammenheng mellom de ulike delene som må forstås i forhold til helheten, og dette gir de hermeneutiske sirklene. I vårt prosjekt synliggjør vi dette ved bruk av aksjonene i forskningen. Hver del forstås i forhold til helheten og en tolkningsprosess skjer mellom hver del og helheten, og dermed blir det forståelse mellom delene og helheten. Vi forstår dette ved at hver enkelt spiral er delene, mens hele aksjonsforskningsprosjektet utgjør helheten.

Vi har utviklet ny forståelse på bakgrunn av våre erfaringer og dermed utviklet vår kunnskap. Vår nye erfaring med faget PTF, fikk oss til å reflektere over hvilket samarbeid vi kunne utvikle med arbeidslivet. Vårt behov for samarbeid var stort både av hensyn til elevene og oss selv som lærere. På bakgrunn av våre erfaringer har vi da utviklet ny kunnskap. Dette kan sees i lys av aksjonsforskningen hvor utviklingen også skjer på bakgrunn av erfaringer, og tiltak settes i verk.

Vi ønsker å samarbeide og forske med de berørte parter i praksisfeltet. Derfor ble aksjonsforskning som strategi et riktig valg for oss i dette prosjektet. Nettopp fordi vi tar utgangspunkt i menneskets egne opplevelser av situasjonen blir vitenskapen subjektiv.

## **4.2 Aksjonsforskning**

Aksjonsforskning er en forskningstradisjon som stadig øker i anerkjennelse i Norge, og da spesielt innen utvikling av yrkesfag. I boken «Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere,» sier forfatterne: (Hiim & Hippe, 2001), at det er vi som yrkesutøvere selv som vet bedre enn andre hvilke endringer det er behov for? Slik vi forstår dette er

det ingen som er mer kompetent til å gjøre noe med endringene, enn yrkesfaglærere? Aksjonsforskning er en form for profesjonsbasert forskning, som gir oss lærere mulighet til å forske i egen praksis. Vi kan videreutvikle vår kunnskap om praktisk-pedagogiske spørsmål i konkrete og erfarte undervisningssammenhenger. Hiim sier i sin bok, Pedagogisk aksjonsforskning (Hiim, 2010) at det for å dokumentere profesjonens kunnskapsinnhold er det nødvendig med forskning og kunnskapsutvikling i forhold til det praktiske yrkesprosjektet.

Aksjonsforskning innebærer en aktiv medvirkning og felles refleksjon fra alle deltakerne over arbeidsprosessen de er deltakere i. De metoder som benyttes i aksjonsforskning bør gi kvalitative data, slik at deltakernes opplevelser og følelser kommer fram (Ekelund, 2007). En utfordring i aksjonsforskning er at vi blir så glad for enighet og at vi for raskt oppdager synspunkter som sammenfaller med våre egne. Her må vi lærere være bevisst på faren for maktbruk og stagnasjon, og opptre profesjonelt i forhold til vår oppgave. Vår kjennskap til elevene kan være både en fordel og ulempe. Vi kan ha forutinntatte holdninger om elevene som gjør at enkelte elever blir favorisert og andre ikke får den oppmerksomhet og plass de fortjener. Ved at vi ikke er godt nok kjent med elevene kan det føre til at eleven holder tilbake viktig informasjon, noe som kan være stagnerende for elevens læreprosess.

Aksjonsforskning har røtter tilbake til Stenhouse - tradisjonen i England, hvor aksjonsforskning ble relatert til pedagogen eller læreren som forsker. Lawrence Stenhouse illustrerer lærerens mangfoldige rolle i dette sitatet:

Lærere må utdannes til å utvikle sin kunst, ikke til å beherske den, for når man hevder at man behersker den, signaliserer man bare at man har gitt opp sine aspirasjoner. Undervisning må ikke betraktes som en statisk ferdighet, som å kunne sykle eller å føre regnskap; den er, i likhet med alle andre kunstarter med høyt ambisjonsnivå, en strategi i konfrontasjon med en umulig oppgave (Lyngsnes & Rismark, 2007).



Sosialpsykologen og generalisten Kurt Lewin blir omtalt som aksjonsforskningens far. Han så på aksjonsforskning som en samarbeidende forskningsform. I vårt forskningsprosjekt handler dette om vår deltakelse, opplevelse og samarbeid i en sosial situasjon, sammen med elever og veiledere. Målet med forskningen er å få til endringer av uønskede tilstander, samtidig som vi utøver de ønskede tiltakene i samarbeid med sentrale samarbeidspartnere. Aksjonsforskning fordrer at alle involverte parter er medvirkende gjennom hele prosessen. Deltakelse, refleksjon, evaluering og planer for nye aksjoner danner aksjonsforskningsspiralene som kan være endeløse (Bøe & Thoresen, 2012).

Hilde Hiim karakterisert aksjonsforskning som forskning for de utålmodige (Hiim, 2010). Felles for alle typer aksjonsforskning er aksjoner og handling. Det er ulike tilnærminger til aksjonsforskningen, slik vi forstår Hiim deles tilnærmingene i tre ulike former.

#### **4.2.1 Pedagogisk aksjonsforskning**

Pedagogisk aksjonsforskning, slik vi har forstått Hiim (2010), kommer inn under kritisk teori, i vitenskapsteorien. I denne formen for aksjonsforskning er fokuset på det kontekstuelle i betydningen av å utvikle kunnskap gjennom erfaring og praksis, ved hjelp av et pedagogisk utviklingsarbeid. Målet er å utvikle læreres praksis og yrkeskunnskap til en mer demokratisk utdanningspraksis. Lærerne forsker i egen praksis, sammen med elever og kolleger. Kunnskapen kan dermed utvikles gjennom endrings- og utprøvningsprosesser. Den pedagogiske aksjonsforskningen har røtter tilbake til East Anglia tradisjonen (Hiim, 2010). I vårt prosjekt benytter vi logg, dialog, refleksjon og møtereferat som deler i den pedagogiske aksjonsforskningen.

#### **4.2.2 Kritisk utopisk aksjonsforskning**

I kritisk utopisk aksjonsforskning er målet demokratiske endringer i arbeidslivet med fokus på å styrke subjektiviteten og marginaliserte grupper. Fremtidsverksted er en

metode som ofte brukes i denne tilnærmingen, se kapittel 4.3. I denne tilnærmingen kommer forskeren utenfra, fremtidsverksted er ment å være en demokratisk utvikling og læring. Vi benyttet oss av fremtidsverksted for å få fram elevens og veiledernes synspunkter, i forhold til samarbeidet mellom skole og arbeidsliv (Drewes Nielsen, Aagaard Nielsen, Munk-Madsen, & Hartmann-Petersen, 2010).

#### **4.2.3 Dialogbasert organisasjonsutvikling**

Dialogbasert organisasjonsutvikling er en tilnærming til aksjonsforskning hvor det bakenforliggende er teorien om demokratisk endring. Målet er demokratisk organisasjonsendring og læring. I denne tilnærmingen kommer forskeren utenfra, og hans rolle blir da som ekspert på tilrettelegging av dialoger, utviklings- og læreprosesser. Her er ikke forskeren inne i organisasjonen, og man kan dermed spørre seg om dette kan føre til en varig endring. Hva vil skje den dagen forskningsprosjektet er ferdig? I skolen kan man benytte planleggingsdager som dialogkonferanser. La folk møtes og lære av hverandre, ved at metoder og tilnærminger supplerer hverandre. Både kritisk utopisk aksjonsforskning og pedagogisk aksjonsforskning er strategier vi bygger vårt prosjekt på (Drewes Nielsen, et al., 2010).

### **4.3 Fremtidsverksted**

I de to første aksjonene i dette prosjektet, valgte vi å bruke fremtidsverksted som metode. For å nå målet var det viktig for oss å skape gode relasjoner mellom skole og arbeidsliv. Disse relasjonene skapes ikke av seg selv, men må utvikles over tid. Vi var opptatt av å gi de ansatte i arbeidslivet et eierforhold til prosjektet. Vi diskuterte ulike metoder vi kunne benytte, og valget falt på fremtidsverksted. Jungk og Müllert sier i sin bok «Håndbog i Fremtidsværksteder» at målet med å bruke fremtidsverksted som metode, er å aktivisere alle interesserte parter i prosesser hvor beslutninger blir til. Dette gjelder ofte prosesser som til vanlig blir besluttet av ledere, eksperter og politikere (Jungk & Müllert, 1989). De hevder også at når mennesker får mulighet til å være med å utvikle sin arbeidsplass og ta beslutninger som gjelder deres fremtid, vil de utvikle en

positiv holdning og interesse for å delta i forandringsprosesser. Dette støtter vi, skulle vi klare å videreutvikle samarbeidet, måtte både arbeidslivet og skolen ha et eierforhold til dette. Vi mente at fremtidsverksted kunne være et godt arbeidsredskap for å utvikle og bevare eierforholdet. I følge Jungk og Müllert er dette en modell som fremmer demokratiet på en arbeidsplass, der alle parter er likeverdige. De hevder at arbeidstakere kan være preget av styring fra andre, og de utfører arbeidsoppgaver som de selv har blitt pålagt. Dette kan over tid utvikle arbeidstakere som blir passive, og til å ikke tørre å si i fra om ulike synspunkt og som får en negativ holdning til sin arbeidsplass. Ved å være deltager i et fremtidsverksted, kan denne trenden snus. Gjennom demokratiske prosesser, får arbeidstakeren mulighet til å si sin mening, komme med ulike forslag til endring, han blir lyttet til, noe som igjen kan føre til en økt selvtillit hos personen (Jungk & Müllert, 1989).

Får å få frem de ansattes kunnskap, ønsker og erfaringer, mener Jungk og Müllert at fremtidsverksted kan være en god metode. De sier videre at fremtidsverkstedet kan være et forum der deltakerne i et fellesskap bestreber seg på å komme med ønskelige og mulige forslag, men også foreløpige drømmer og fantasier, samt å undersøke mulighetene for å virkeliggjøre disse drømmene og fantasiene en gang i fremtiden (Jungk & Müllert, 1989). Jungk og Müllert sier det på denne måten: «fordi de ikke blot har mulighet for at lytte i dette nye demokratiske organ, men også kan tale selv, fordi de ikke blot modtager, men også giver, er de også på en helt anden måde parat til at bruge udefrakommende informationer og forslag, dvs. til at lære og handle i overensstemmelse hermed» (Jungk & Müllert, 1989 s.17). Med dette forstår vi at hver enkelt deltaker får en mer aktiv rolle i de ulike gjennomførings- og beslutningsprosessene. Når vi i vår oppgave snakker om samarbeid skole og arbeidsliv, er veilederne en stor del av arbeidslivet. De er hovedpersonene her. På dialogkonferansen, som vi var med på sammen med veilederne og lederne i mai 2010, kom det frem av referatet at veilederne savnet å være en mer aktiv part i gjennomførings- og beslutningsprosesser (Bjerke & Thorvaldsen, 2011). De følte beslutningene som gjaldt dem, ble tatt av andre, som oftest en leder. Da lederne hadde tatt beslutningene, fikk veilederne beskjed om å gjøre det som var bestemt. Dette er jo helt i tråd med hva Jungk og Müllert sier i sin bok, der de er opptatt av å få frem hver

enkelt sitt øre og stemme. De sier også at den felles utviklingen av konkrete fremtidsforestillinger, skaper et sterkt opplevelsesfellesskap mellom deltakerne. Dette er igjen med på å styrke samholdet og identiteten til veilederne ute i praksisfeltet. På denne måten mener vi at veilederne får et mer bevisst forhold til sin yrkesstolthet, yrkeskompetanse og yrkeskunnskap.

Jungk og Müllert deler fremtidsverkstedet inn i fem ulike faser. Disse fasene er:

1. Forberedelsesfasen
2. Kritikkkfasen
3. Utopifasen
4. Virkeliggjøringsfasen
5. Oppfølgingsfasen

For å kunne anvende fremtidsverksted som en metode, er det viktig å ha kunnskaper om hvordan denne metoden skal gjennomføres. De fem ulike fasene er vesentlige momenter som det må tas hensyn til ved gjennomføringen.

#### **4.3.1 Forberedelsesfasen**

Jungk og Müllert sier noe om selve forutsetningene for å gjennomføre et fremtidsverksted (Jungk & Müllert, 1989). Det kreves ikke store tekniske eller organisatoriske forberedelser, men et minimum av utstyr må være tilstede. Her legger de vekt på enkle, men viktige elementer, som pinner av ulike farge, store papirark og tape. Det må også være mulighet for å henge opp de store papirarkene på en vegg.

Om gruppestørrelsen mener forfatterne at antall deltakere ikke bør overstige 15 – 25 personer. I vårt prosjekt gjennomførte vi to fremtidsverksteder, ett for veilederne og ett for elevene. Det var noe ulik størrelse på disse to gruppene, men de oversteg ikke det antallet forfatterne her mener er mest gunstig (Jungk & Müllert, 1989).

Hvordan fremtidsverkstedet bør ledes forklarer de også i boken. En metode av denne typen skal tilstrebe og ha en mest mulig demokratisk gjennomføring. Dette er et viktig prinsipp. Da det er sagt, mener de at en viss møteledelse må være tilstede for å få det beste resultatet. Denne møtelederen har ansvaret for å føre alle deltakerne gjennom de

ulike fasene, se til at alle er delaktige, og hele tiden være en motivator som oppmuntrer til videre tenkning hos deltakerne. Lederen skal være godt kjent med, og trygg på de ulike fasene og hva de innebærer. Jungk og Müllert sier også at møtelederen selv bør ha vært deltaker i et fremtidsverksted. Jungk og Müllert legger stor vekt på hvordan vi bruker de 10 – 15 første minuttene. De er opptatt av at deltakerne skal bli godt kjent med hverandre, og derigjennom opparbeide seg en trygghet. Tryggheten mener de er vesentlig for gjennomføringen av metoden.

Etter «bli kjent» prosessen kommer innføringen av selve metoden. Her kan man bruke ulike verktøy. Jungk og Müllert mener informasjon om metoden er det vanligste (Jungk & Müllert, 1989). Forfatterne er også opptatt av tidsbruken og stedet der fremtidsverkstedet skal gjennomføres. Når det gjelder tidsbruken mener de den kan variere i forhold til tema for verkstedet. De anbefaler et en dags verksted, der man gjennomfører tre faser på formiddagen og to faser på ettermiddagen.

Når det gjelder stedet der fremtidsverkstedet skal gjennomføres, mener Jungk og Müllert at dette er et element som bør vies stor oppmerksomhet. De foreslår at deltakerne skal sitte i en halvsirkel, der alle har fri passasje opp til den veggen der plakatene henger. Deltakerne skal ha mulighet til å skrive opp nye momenter. Når det jobbes i grupper, bør det organiseres slik at det er en gruppe i hvert av hjørnene i rommet. Både valg av rom og organiseringen av rommet ble ivaretatt på denne måten i gjennomføringen av vårt fremtidsverksted.

#### **4.3.2 Kritikkfasen**

Etter å ha arbeidet med forberedelsesfasen, gikk vi over i kritikkfasen. Det er i denne fasen selve verkstedarbeidet starter. Her skal vi i fellesskap jobbe mot gruppas felles utfordring. Det som er viktig i denne fasen er i følge Jungk og Müllert, å få frem kreativiteten og åpenheten i gruppen (Jungk & Müllert, 1989). Alle typer innvendinger og forslag skal komme frem her, fra de mest radikale til de mer enkle. Her skal alle deltakerne få muligheten til å skrive opp sine forslag uten at noen stiller seg kritiske til forslagene. Målet er å synliggjøre en kritisk status over den nåværende situasjonen.

Dette er en viktig prosess i denne fasen. Det er disse kritiske uttalelsene som skal danne grunnlaget for det videre arbeidet i de neste fasene i fremtidsverkstedet (Jungk & Müllert, 1989). Fremgangsmåten i denne fasen bygger på deltakernes aktivitet. De skal gå frem til veggavisen og skrive ned det de er kritiske til og misfornøyde med. Her skal deltakerne fatte seg i korthet, og kun skrive korte setninger eller stikkord. Det er viktig at lederen ikke avbryter, og legger opp til diskusjoner blant deltakerne. Hvis noen av deltakerne selv begynner å diskutere de enkelte utsagn som kommer opp på veggen, har lederen ansvaret for å stoppe dette, og vise til at dette vil bli tatt opp senere i denne fasen (Jungk & Müllert, 1989). Når alle deltakerne har skrevet opp sine kritiske synspunkter på veggavisen, er det tid for å systematisere de dataene som har kommet frem. Det er ulike måter å gjøre dette på, men en måte som Jungk og Müllert beskriver i sin bok, er systematisering av data ved hjelp av poenggradering. Her bør lederen tilstrebe og gjennomgå alle dataene som har kommet frem, slik at alle deltakerne har felles oppfatning av disse. Når det gjelder antall poeng som hver deltaker skal sette på de ulike dataene, kan dette variere. I de to fremtidsverkstedene vi gjennomførte, brukte vi maks tre poeng (Jungk & Müllert, 1989). Etter at deltakerne har satt sine poeng, markeres de synspunktene som har fått flest poeng. Er det mulig, så settes disse sammen. Ut i fra dette vil vi få tre ulike faseresultat. Disse tre faseresultatene er utgangspunktet for neste fase som er utopifasen.

#### **4.3.3 Utopifasen**

Jungk og Müllert sier videre i boken: «Håndbog i Fremtidsværksteder» at målet med denne fasen er å få de forhåpninger, drømmer og fantasier som ligger i dem til å komme frem (Jungk & Müllert, 1989). I denne fasen skal de la fantasien og kreativiteten få fritt spillerom til å forandre den tilstanden de har kritisert i kritikkfasen. Her skal de ikke la seg påvirke av utenforliggende negative rammefaktorer som for eksempel en stram økonomisk situasjon, lover og regler. I denne fasen er det den sannheten som de tror på som er gjeldende. Deltakerne i verkstedet skal nå formulere de ønsker og behov de har, selv om det ved første øyekast kan virke helt umulig. Det er viktig at deltakerne i denne fasen reflekterer over de erfaringene de har og deres evne til å fantasere. På denne måten er deltakerne med på å skape forestillinger om den fremtiden de ønsker å leve i.

De må tilstrebe og glemme de daglige vanskelighetene, og heller være parat for å tenke det umulige og utenkelige. Forfatterne Jungk og Müllert referer til noen viktige momenter i denne fasen. De mener deltakerne må være parat til:

- å ha lyst til å eksperimentere og være nysgjerrige
- å forholde seg til utilpasshet og være åpne for forandringer
- å møte det irrasjonelle og gale med et åpent sinn
- å risikere feil og fiasko
- å være mottagelig for alle mulige interesser og informasjoner
- å avsky bedreviten og perfeksjonisme
- å lede an for våre ville forestillinger
- å komme alt og alle omkring seg i møte uten å være forutinntatt (Jungk & Müllert, 1989).

Den praktiske måten deltakerne gjennomfører dette på, er ved å bruke brainstorming som vi kan oversette til idesamling eller idemyldring. Alle deltakerne skal spontant komme med sine forslag, og disse skal skrives opp på en veggavis som har overskriften «Utopifasen». I denne prosessen er det forbudt for andre å komme med kritiske kommentarer. Ved at alle forslagene blir skrevet ned, mener Jungk og Müllert dette er med på sikre alle deltakerne et eierforhold til forslaget. Det er ingen enkeltperson i gruppa som eier forslaget, alle har eiendomsrett til alle ideene. De sier også at et forslag kan være utgangspunkt for et nytt forslag fra en annen deltaker. Nye ideer fødes gjennom de forslagene som blir skrevet ned. Møtelederen for verkstedet har i denne fasen to viktige oppgaver. Han skal ikke komme med innvendinger som; «nei dette går ikke, dette forslaget var for dumt, her må du tenke annerledes». Slike innvendinger bryter ned deltakernes kreativitet og fantasi. Et annet viktig element som lederen må ivareta, er å motivere deltakerne. Han kan stille spørsmål som utfordrer hver enkelt deltakers kreativitet, og han kan komme med nye initiativer i form av positive kommentarer og motiverende spørsmål (Jungk & Müllert, 1989).

#### 4.3.4 Virkeliggjøringsfasen

Jungk og Müllert sier videre (Jungk & Müllert, 1989) det er i denne fasen verksteddeltakerne erfarer kløften mellom det de vil og det som faktisk er mulig å oppnå. I denne fasen kommer kritikken og realiteten frem, men det er også viktig at deltakerne ikke slipper fantasien helt. Fantasien spiller fortsatt en viktig rolle i denne fasen. Skal det være noen mulighet til forandring av et system, må fantasien fortsatt være tilstede.

Denne fasen blir innledet med at deltakerne går igjennom og fremlegger resultatene fra fantasifasen. Her skal det foretas et utvalg av resultatene med henblikk på at deltakerne kan finne frem til forslag som senere kan realiseres. I denne prosessen beskriver forfatterne Jungk og Müllert tre hovedelementer, eller som de kaller det: skritt.

##### **1. Vurdering**

De forslagene som har kommet frem i fantasifasen, må nå grundig vurderes med henblikk på deres muligheter for realisering. Her kan deltakerne stille seg spørsmål som: Kan vi allerede starte med noen av forslagene? Hvilke hindringer støter vi på? Hvordan vurderer fagfolk disse forslagene? (Jungk & Müllert, 1989).

##### **2. Strategi**

Gruppen må nå vurdere disse spørsmålene. Når dette er gjennomført, må det legges en strategi. Her er det viktig at deltakerne stiller seg spørsmål som: Hvilke forslag kan vi fortsatt opprettholde? Hvilke økonomiske og faglige rammer må være tilstede for gjennomføring? Hvem kan vi samarbeide med? (Jungk & Müllert, 1989). Dette er spørsmål som må vurderes før gruppen går over til neste skritt.

##### **3. Aksjon**

Hvis verksteddeltakerne virkelig mener at noen av forslagene kan realiseres, så skal man våge og ta skrittet til aksjon. I følge forfatterne (Jungk & Müllert, 1989), vil dette innebære at deltakerne iverksetter et forsøk eller eksperiment basert på resultater fra utopifasen. Her er det viktig å stille seg noen spørsmål: Hva må man i et slikt forsøk ta høyde for? Hvordan kan det finansieres? Hvem engasjerer seg? Hvor mye krever det av oss? Hvordan skaper man offentlighet omkring prosjektet? Hva kan man gjøre for å sikre prosjektet?



I fantasifasen var det forbudt å stille kritiske spørsmål. I denne fasen derimot skal man stille kritiske spørsmål. Her skal virkeligheten konfronteres (Jungk & Müllert, 1989).

I virkeliggjøringsfasen er det viktig å sortere de ulike forslagene som kom frem i utopifasen. Dette kan gjøres på ulike måter. Hensikten er å sette forslagene inn i et system. En måte dette kan gjøres på er å tematisere de ulike forslagene. Her må deltakerne gå igjennom alle forslagene og finne likhetspunkter. Der de finner likheter, setter de forslagene sammen i en gruppe.

#### 4.4 Dialog

Vi vil i dette kapitlet beskrive dialog som verktøy i aksjonsforskning. Dialog var en pedagogisk arbeidsform som vi anvendte gjennom store deler av prosjektet vårt, for å oppnå likeverd.

I følge boka til Hummelvoll, Andvig og Lyberg; «Etiske utfordringer i praksisnær forskning» (Hummelvoll, Andvig, & Lyberg, 2010), sier forfatterne at i forskningsopplegg der deltakerne fungerer som medforskere, slik som i aksjonsforskning, er det viktig å stimulere til utvikling av et granskende fellesskap som opprettholdes av ulike kunnskapsdialoger. Med disse ulike dialogene mener de for eksempel intervjuer, fokusgruppeintervjuer, dialogbasert undervisning og ulike typer for seminarer. Ved å anvende slike dialoger, kan det føre til at deltakerne inntar en mer spørrende og kritisk holdning til sin egen praksis (Hummelvoll, et al., 2010).

Vi velger å bruke Sissel Tveiten sin definisjon på dialog: «Dialog kan forstås som en samtale som foregår ansikt til ansikt mellom to eller flere personer, mellom personer og tekster eller mellom ulike tekster.» (Tveiten, 2008 s.103). Hun sier også at hensikten med en dialog er å skape en felles forståelse av samtalen. Tveiten sier videre i boken: «Veiledning, - mer enn ord,» at en samtale kan være opptatt av mer enn bare ord i seg selv. Hun mener både kroppsspråket og meningen bak ordene, konteksten, har innvirkning på samtalen. Læring er både en individuell og sosial prosess. Med dette forstår vi at læring foregår både i den enkelte, i en situasjon, i konteksten og i det sosiale samspillet eleven befinner seg i. Dette har igjen en betydning for den enkelte elev sin

opdagelse, opplevelse av mening og forståelse av en situasjon og læring. Gjennom dialog kan deltakerne få en utvidet forståelse av hva temaet dreier seg om (Tveiten, 2008). Tveiten sier videre at en god dialog skal preges av likeverdighet mellom partene, respekt og aksept. Dette er også noe vi var opptatt av i vårt prosjekt, og som kom til syne da vi gjennomførte fremtidsverkstedet både for elever og veiledere. Et fremtidsverksted skal tilstrebe demokrati og likeverd.

I en dialog er det mer enn bare et budskap som blir overført. I tillegg til selve budskapet, blir også budskapets meningsinnhold og betydning overført. Det vil da skje en fortolkning som igjen kan føre til ny mening og ny betydning. Dette nye utveksles, utdypes og fortolkes på nytt gjennom dialogen. Konteksten har betydning for dialogen, og dialogen påvirkes av og påvirker konteksten. Konteksten er dermed en del av dialogen (Tveiten, 2008). Dette er helt i tråd med fremtidsverkstedets gjennomføringsprinsipper.

Tveiten sier videre i sin bok at en god dialog forutsetter evnen til å lytte. Deltakerne må lytte til hverandre. En god lytter kjennetegnes av at han har oppmerksomheten på den eller de andre, og ikke på seg selv. Det viktigste for en god lytter er ikke å være opptatt av å få frem sitt eget budskap, hvis det ikke er vesentlig. For å være en god lytter må han være bevisst på sine egne tolkninger, og tilstrebe og ikke legge disse tolkninger inn i dialogen. Det som også kjennetegnes en god lytter, er at han får den eller de andre til å føle seg betydningsfulle og interessante personer. Dette kan gjøres ved å bruke aktiv lytting som metode i dialogen (Tveiten, 2008). Relasjonen mellom deltakerne i dialogen har stor betydning for om hensikten med dialogen oppnås. Denne relasjonen bør være preget av velvilje, støtte, empati og gjensidig respekt for hverandre. Det er også viktig at deltakerne gjennom dialogen får utfordringer. Dette kan være et godt utgangspunkt for læring og personlig vekst (Tveiten, 2008).

Paulo Freire sier i sin bok «De undertryktes pedagogikk» (Freire & Nordland, 1999), at selve dialogens essens er ordet. Dette samsvarer med det Tveiten også sier. Men i forhold til Tveiten går Freire lenger i sin tolkning av ordet. Han sier at ordet er mer enn bare et redskap som muliggjør en dialog. Freire mener ordet har to dimensjoner; refleksjon og handling. Han mener videre at disse to begrepene eller dimensjonene

henger nøye sammen, og er avhengig av hverandre. Hvis den ene dimensjonen blir svakere eller helt borte, vil dette påvirke den andre dimensjonen. Freire illustrerer dette slik; «Handling og refleksjon = ord = arbeid = praksis.» (Freire & Nordland, 1999 s.71). Med dette mener han at hvis begrepene handling og refleksjon får utfylle hverandre, vil sluttresultatet bli praksis. Denne praksisen mener han kan være en medvirkende faktor til forandring av virkeligheten. Hvis disse begrepene derimot ikke får utfylle hverandre, vil de miste sin rolle og funksjon. Når et ord frarøves sin handlingsdimensjon, vil også refleksjonen lide. Han mener det ikke vil kunne foregå noen forandring uten refleksjon og handling. Dette er i tråd med vårt valg av fremtidsverkstedet som metode. Fremtidsverkstedets intensjon er forandring av noe deltakerne er misfornøyde med: her skal dialogen ved hjelp av ordene føre frem til en forandring av den nåværende virkelighet. Freire mener videre at mennesket ikke er skapt til taushet, men til å bruke virkelige ord som igjen kan være med på å forandre verden. Han sier: «Mennesket formes ikke med taushet, men med ord, med arbeid, med handling og refleksjon» (Freire & Nordland, 1999 s.72).

Når vi valgte fremtidsverksted, pedagogisk sol og dialog som ulike metoder i dette prosjektet, var dette en bevisst hensikt. Vårt menneskesyn og derigjennom vårt elevsyn tilsier at vi fokuserer på det gode i mennesket. Vi er opptatt av at alle elever «kan noe, om noe,» og at alle elever har iboende ressurser i seg. Det blir vår oppgave som ledere og lærere å få frem disse ressursene hos elevene. Når det gjelder dialog og elevsyn, sier Freire i sin bok at «Dialogen kan imidlertid ikke eksistere dersom det ikke finnes en dyp kjærlighet til verden og menneskene.» (Freire & Nordland, 1999 s.73). Han sier kjærligheten er selve grunnlaget for dialog og dialogen selv. Dette innebærer at vi har tro på mennesket og en tro på dets evne til å handle, arbeide, skape, gjenskape og forandre. Vi må ha troen på menneskets streben etter å nå et rikere menneskeverd. Freire sier videre at det er viktig å opprette tillit til mennesket, men tillitten skal ikke være naiv. Med dette forstår vi at det dialogiske menneske er kritisk, og gjennom denne kritiske refleksjonen vet det dialogiske mennesket at alle har ulike ressurser og muligheter iboende i seg. Det dialogiske menneskets oppgave blir da å få frem de ressursene til menneskene og i vårt tilfelle elevene. På denne måten blir menneskets ressurser hentet frem og utnyttet på best mulig måte (Freire & Nordland, 1999). Dette er

helt i tråd med vårt valg av metoder, og vårt syn på mennesket generelt og eleven spesielt.

#### 4.5 Logg og refleksjon

I dette kapitlet vil vi redegjøre for logg og refleksjon som et redskap for dokumentasjon av funn, men også som en viktig prosess av aksjonsforskning.

Målet med prosjektet var å videreutvikle samarbeidet mellom skole og arbeidsliv. Vi som skole ønsket et tettere og bedre samarbeid med de ulike institusjonene vi bruker som PTF - plass for elevene. For å nå dette målet, valgte vi aksjonsforskning som metode. I et av forskningsspørsmålene spør vi om hvordan dette samarbeidet kan være med på å videreutvikle elevenes og de ansattes yrkeskunnskap og yrkeskompetanse. En måte til innhenting av data var bruk av logg. Vi ønsket at elevene skulle utvikle seg til reflekterte yrkesutøvere. Vi var opptatt av å gi elevene en mulighet til å utøve sin yrkeskunnskap og yrkeskompetanse i sin jobb innenfor helsesektoren. For å nå målet mente vi at logg med påfølgende refleksjon, var en egnet metode. En logg som kun inneholder hva du har utført i løpet av en arbeidsdag, bidrar ikke til refleksjon. Ekelund sier i sin bok: «Yrkesdidaktikk for grunntutdanning i helse -og sosialfag»: «refleksjon er en prosess, og ikke et mål i seg selv» (Ekelund, 2007 s.62). Hun sier også at refleksjon er med på å bevisstgjøre elevene i forhold til den kunnskapen de tilegner seg. Hun mener at det er gjennom denne refleksjonen elevene kan integrere den teoretiske kunnskapen i de praktiske handlingene elevene utfører. Dette er igjen med på å gi elevene bevisste erfaringer innenfor yrket. Dette er i tråd med vår tidligere prosjektoppgave (Støten, 2008) i (Bjerke & Thorvaldsen, 2011), hvor vi beskrev videreutvikling av faget PTF og gjensidig kompetanseheving mellom skole og arbeidsliv. Støten sier i boken «Yrkeskunnskap og utdanningsstrategier i helsearbeiderfaget» at utvikling av yrkeskunnskap krever rom og tid for å reflektere over og bearbeide sine erfaringer (Støten, 2008). For å illustrere dette nærmere har vi benyttet figuren til Lauvås og Handal (Lauvås & Handal, 2000). Den synliggjør at når eleven er i stand til å anvende teoretisk kunnskap i praksis, befinner hun seg på et P1-nivå. P2 - nivået omhandler de hensiktsmessige handlinger ut fra praktiske og teoretiske begrunnelser. Her benytter eleven egne erfaringer, kunnskap om andres erfaringer og teoretisk innsikt. Etisk refleksjon over rett og galt, og hva eleven kan stå

inne for representerer nivå P3 se figur 5, kapittel 3. For å bidra til at elevene løfter seg fra et P1- nivå til et P3 - nivå, er vi avhengig av at eleven reflekterer over sin egen praksis. Ekelund skriver videre (Ekelund, 2007), at refleksjon er en aktiv og krevende prosess som krever åpenhet og utholdenhet. I tillegg mener vi det er viktig at elevene får ulike oppgaver som gjør dem i stand til å reflektere. De må trene på denne prosessen. Da er det viktig å gi elevene oppgaver som de føler de mestrer. Dette er med på å styrke elevenes selvfølelse og bidrar til en økende motivasjon til å jobbe videre med å skrive logg og reflektere. I følge forfatteren tar det tid å lære seg å reflektere. Ekelund har beskrevet fire ulike strategier og ferdigheter som elevene bør inneha for å kunne reflektere over sin praksis på en måte som kan løfte dem fra et P1 - nivå til et P3 - nivå. Disse fire elementene må vi også ta hensyn til når vi skal utarbeide loggskjemaer som elevene skal trene på. Hun beskriver disse fire elementene slik:

### **1. Selvforståelse**

Med dette punktet mener Ekelund at elevene må ha bevissthet om egne opplevelser, tanker og reaksjoner. Skal elevene være i stand til å reflektere, er det en forutsetning at de er bevisst disse tre elementene. De må kjenne seg selv og hvordan de reagerer i ulike situasjoner. Elevene vi utdanner skal jobbe med mennesker i ulike faser i livet, så det å være i stand til å sette seg inn i andres situasjoner, er en viktig forutsetning (Ekelund, 2007).

### **2. Ferdigheten til å beskrive en situasjon**

Her skal elevene kunne beskrive en situasjon de har opplevd. Det kan være en utfordrende situasjon de har opplevd, men også situasjoner som de føler de mestrer. Når eleven er i startfasen med å lære å skrive logg, er det viktig å legge vekt på det positive. Vi som lærere har hatt en tendens til å be elevene beskrive en negativ eller problematisk situasjon de har opplevd. Her bør vi fokusere på det positive, det er viktig for en elev å få bekreftet dette. Ut fra vårt elevsyn mener vi det er riktig å starte med det positive. Det er viktig at elevene blir trent på å utdype situasjonen med ord. De må trene på å bruke språket, med det mener vi at det er viktig å utdype og beskrive situasjonen grundig. For å trene på dette, kan elevene bruke ulike opplevelser fra praksis som grunnlag for å beskrive situasjonen (Ekelund, 2007).

### **3. Kritisk analyse**

Her skal elevene lære seg å være kritiske. De skal utvikle evnen til å se en situasjon med «ulike øyne.» De skal kunne se ulike årsaksforhold og alternative løsninger, og lære seg å bli kritiske mennesker. Her har de en fin mulighet gjennom sin praksis (Ekelund, 2007).

### **4. Syntetisering og evaluering**

Målet med refleksjon er å bli bevisst sine handlinger, og derigjennom utvikle ny kunnskap og kompetanse. For å nå dette målet er det viktig at elevene evaluerer den måten hun har valgt å løse situasjonen på. Var det riktig det jeg gjorde? Hvorfor valgte jeg å gjøre det på akkurat denne måten? Kunne jeg gjort det på en annen måte? Hvordan velger jeg å takle en lignende situasjon senere? (Ekelund, 2007). Disse fire elementene er det viktig at elevene trener på. Vår oppgave som lærere blir å legge til rette slik at elevene får mulighet til å trene på dette. For mange elever er det å beskrive en opplevd situasjon en uvant måte å jobbe på. De er i større grad vant til å spørre læreren og at han svarer. Derfor er det vesentlig at vi som lærere utarbeider logger som elevene opplever at de kan svare på. Vi må være bevisst på å stille veiledende spørsmål, gi dem noen stikkord og motivere dem slik at de opplever en mestringsfølelse på dette området.

Det er ulike måter å utarbeide en logg på. Den kan være styrt med spørsmål, eller være helt åpen. Hensikten er å stimulere til refleksjon over opplevelser de har erfart i praksis, «å skrive for å lære, ikke å lære å skrive» (Ekelund, 2007 s.64).

Videre henviser forfatteren til Vygotsky (1982) som sier at det å bruke språket aktivt, både muntlig og skriftlig, er med på å stimulere til læring og tankevirksomhet. Når en skriver ned sine opplevelser, tanker og følelser, kan dette føre til klargjøring, en større forståelse og struktur av ens tankegods. En nærhet mellom tanke og språk kan være med på å utvikle personlig og meningsfull kunnskap. Her er det viktig å la elevene få skrive uten å tenke på at produktet skal vurderes og karaktersettes. Loggskrivningen vil hjelpe eleven til å huske det hun har opplevd (Ekelund, 2007).

## 4.6 Validitet og reliabilitet

I den naturvitenskaplige forskningstradisjon er det vektlagt å komme frem til målbare eller riktige svar. Det er en lang tradisjon for at naturvitenskapelig, tallfestet og målbar kunnskap er den mest vitenskapelige og pålitelige kunnskap. I vårt prosjekt vil det være riktigere å vise til eksempler eller «vise til noe». Vi har ikke som mål å bevise noe eller utarbeide en oppskrift på hvordan samarbeidet mellom skole og arbeidsliv skal være, men vi har som hensikt å gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt som er basert på validitet og reliabilitet.

Vi har valgt å relatere validitets- og reliabilitets begrepet til Winters hermeneutiske prinsipper. Hilde Hiim skriver i boken «Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere» (Hiim & Hippe, 2001), om Winters (1989): hermeneutiske prinsipper for samling av gyldige data. Den hermeneutiske vitenskapen bygger på tolkningslære, der kunnskap henger sammen med vår forståelse. I hermeneutikken legges et humanistisk vitenskapssyn til grunn, med mennesket som deltar i prosessen er i sentrum. Våre data og resultater er innhentet fra elever, veiledere og kollegaer, ved hjelp av fremtidsverksted, logger og refleksjon. På denne måten blir vitenskapen subjektiv fordi den tar utgangspunkt i menneskets egne opplevelser av situasjonen. De kvalitative dataene vi har funnet kan tolkes, ikke kvantifiseres eller måles. Således gir hermeneutikken en kvalitativ tilnærming av vitenskapsteorien (Hiim, 2010).

På samme måte som andre forskningsstrategier stilles det også i aksjonsforskning krav til validitet og reliabilitet i forhold til innhenting av data. Vi velger å synliggjøre validiteten og reliabiliteten i vårt prosjekt ved bruk av Winters hermeneutiske prinsipper for samling av gyldige data (Hiim & Hippe, 2001). Winter deler disse prinsippene i seks faser, den første kaller han refleksiv kritikk. Den refleksive kritikken er bakgrunnen for det vi gjør. I vårt prosjekt var dette ønske om videreutvikling av samarbeid mellom skole og arbeidsliv. For oss har det vært viktig å få fram deltakernes stemmer, derfor valgte vi fremtidsverksted som vår første aksjon. Vår kritiske refleksjon over vår arbeidssituasjon som lærere, fikk oss til å ta utfordringen med å tenke nye muligheter og løsninger. Dette kaller Winter dialektisk kritikk. I denne fasen har vi samlet inn data fra logger og refleksjon. Her så vi behovet for endringer, og utvikling i forhold til den

hermeneutiske effekten. På fremtidsverkstedet kom det fram behov både for økt tilstedeværelse i praksis, for oss lærere og veilederkurs for veilederne. Vi kunne ikke drive god aksjonsforskning alene, derfor var fremtidsverksted en god start på vårt samarbeid med arbeidslivet. Elevene er viktige i dette samarbeidet, det ble derfor naturlig å la deres stemmer også komme fram og bli hørt i denne samarbeidsfasen. Risikoen er det fjerde av Winters prinsipper. I vårt prosjekt var risikoen eierforholdet til prosjektet. Vi to, som pådrivere, brukte mye tid i arbeidslivet, flere timer enn det vi var betalt for fra skolen. Vår opplevelse av elevenes og veiledernes tilfredshet med vår deltakelse i praksisfeltet førte til at vi ikke har talt timer. De to andre lærerne har vært mer bevisst timebruken, men de har allikevel vært delaktige i prosjektet. I den pluralistiske strukturen er det viktig at uenigheter kommer fram og flere stemmer høres. I dette prosjektet har en lærer hatt alle sine elever på en institusjon, mens de andre har måttet dele seg på to steder. Dette har vakt misnøye, tiltros for at denne læreren har flere elever ut i fra sin stillingsstørrelse. Teori – praksis transformasjon er det siste prinsippet i Winters hermeneutiske prinsipper. Vi har med vårt prosjekt skapt ny praksis, ved hjelp av teori, se kapittel 12.

I prinsippet, som omhandler teori- praksis transformasjon, kommer validiteten og reliabiliteten i oppgaven frem. For å ivareta gyldigheten i vårt prosjekt, er det en forutsetning at funnene er overførbare til andre skoler og institusjoner i nærmiljøet spesielt, men også i samfunnet generelt. Det er spesielt funn fra to aksjoner som synliggjør denne gyldigheten. I den kritisk utopiske delen av vårt aksjonsforskningsprosjekt, kom det frem et behov for omorganisering av faget PTF. Veilederne ønsket en større tilstedeværelse av oss lærere ute i praksisfeltet. Dette har i etterkant av prosjektet blitt en varig endring, en ny praksis har blitt etablert. Gyldigheten i dette funnet kan også verifiseres med utdrag fra veiledernes og elevenes logger: «Det er så fint at du er her så ofte, da kan jeg spørre deg med en gang hvis det er noe jeg lurer på. Fint å kunne ta opp faglige ting med deg. Trygt for meg å ha læreren her så mye.»

Et annet funn som også synliggjør gyldigheten og påliteligheten i prosjektet er organiseringen og gjennomføringen av eksamen. Både veilederne, elevene og lærerne ønsket en forandring på hvordan eksamen ble ivaretatt. Veilederne ønsket å være mer



delaktige i gjennomføringen, elevene ønsket en mer virkelighetsnær og realistisk eksamen og vi som lærere ønsket å inkludere arbeidslivet på en profesjonell måte. Resultatet etter denne aksjonen ble en varig endring der eksamen nå blir organisert og gjennomført ute i de ulike institusjonene og med veilederne som sensorer. Denne forandringen innebærer også at de veilederne som ønsker å være sensorer, må gjennomgå et sensorkurs før de kan inneha rollen som sensorer. Gjennom denne måten å organisere eksamen på, er vi også med på å tilføre veilederen ny kunnskap. Her har vi utviklet en ny praksis. Disse funnene kan verifiseres med utdrag fra sensorenes logger: «Dette var spennende og ikke minst lærerikt. Tenk at jeg kan få være med å følge elevene helt gjennom eksamen. Dette vokser jeg på, både som yrkesutøver, men også som menneske.» Dette er i tråd med de krav som stilles i studieplanen for masterstudiet på høyskolen der det står at studenten: «kunne bidra til nytenkning og utvikle ny yrkespedagogisk kunnskap (teori, tenkning, modeller) og praksis, samt kunne implementere denne i sine arbeidsmessige sammenhenger.»

For at praksisnær forskning skal få god kvalitet er man avhengig av deltakernes kritiske subjektivitet, og dermed stimuleres selvtiliten gjennom forskningsarbeidet, og forskningsresultater vurderes før de aksepteres som gyldige (Hummelvoll, et al., 2010). Hummelvoll sier videre at det bør benyttes en gjensidig dialog som en tilnærming, slik at deltakerne forstår det som skjer og belyser deltagerne tilfredshet i prosessen. Han sier også «forskeren får funksjonen som sekretær under kunnskapsdannelsesprosessen ved å analysere materialet, sammenfatte funnene og presentere de for deltagerne både underveis og ved avslutningen for å sikre gyldighet og relevans før offentliggjøring av resultatene» (Hummelvoll, et al., 2010 s.21).

I etterkant av gjennomføringen har vi reflektert over vår forskerrolle. For å ivareta validiteten og reliabiliteten i et aksjonsforskningsprosjekt, er det viktig at forskeren er bevisst sin rolle. Et prinsipp i denne type forskning er at forskeren skal forske mest mulig sammen med deltakerne i praksisfeltet, og minst mulig komme inn og forske på. Gjennom hele prosjektet har vi hatt som mål å inneha en «forsker med rolle.» Når vi i etterkant reflekterer over hvordan denne rollen ble ivaretatt, ser vi at vi til tider kan ha beveget oss mellom disse rollene. I aksjonen som omhandlet veilederkurs for

veilederne, opplevde vi å ha en mer formidlerrolle enn i de andre aksjonene. Her ser vi at vi kan ha beveget oss fra en «forsker med rolle» til en «forske på rolle.» Dette kan ha påvirket påliteligheten i denne aksjonen, tiltros for at deltakerne ikke har gitt noen tilbakemeldinger om dette. Selv opplever vi oss som medforskere.

For å ivareta gyldigheten og påliteligheten på en forsvarlig måte, må etikk ha en sentral plass i hele prosjektet. Hva er det som ligger til grunn for de valgene og endringene vi gjør? Når vi hører ordet etikk, tenker vi at dette handler om å ta valg, velge mellom rett og galt. I følge Bøe og Thoresen handler etikk i aksjonsforskning om menneskene som er involvert og berørt av denne prosessen. Det handler om egen profesjon og forskerrolle, maktbegrepet kommer inn her, og de valgene og aksjonene som tas gjennom aksjonsforskningsprosessen (Bøe & Thoresen, 2012). I aksjonsforskning handler det ikke om å rette seg etter en bestemt etisk norm. Etikken er ikke et sluttprodukt etter gjennomføringen, men en kontinuerlig prosess som preger alle elementene i denne type forskning. En etisk vurdering skal foregå både i planleggings-, gjennomførings- og refleksjonsdelen.

I situasjoner der det finnes regler, er det enkelt å støtte seg til disse. I følge forfatterne (Bøe & Thoresen, 2012), ligger det mye makt i disse reglene og normene som er styrende for det arbeidet vi utfører. Å bryte disse reglene regnes som etisk uansvarlig. I aksjonsforskning opplever vi det annerledes. Både i kritisk utopisk og pedagogisk aksjonsforskning finnes det lite regler. Dette kan for enkelte deltakere oppleves som en utfordring. Noen deltakere kan oppleve dette som at selve grunnpilaren blir borte. I en slik situasjon må også det etiske aspektet endres. Det etiske ansvaret flyttes fra reglene til hver enkelt deltaker i aksjonsforskningsprosessen. I denne situasjonen kan vi forstå etikken på den måten at den blir en skapende aktivitet fordi vi her må ta ansvar for selv å skape ny kunnskap som kan møte nye relasjoner, situasjoner og utfordringer på en anerkjennende måte (Bøe & Thoresen, 2012).

I forskerprosessen er det viktig at vi også ser vår rolle som støttende og pådrivere i prosjektet, noe som vil kreve at vi har et bevisst forhold til makt. Makt kan variere med kompetanse og posisjon. Kompetansen vi innehar er våre kunnskaper og ferdigheter, som andre er avhengig av. Med dette mener vi det er vi som lærere, som har kunnskapen

i forhold til læreplaner og eksamen, både med tanke på veiledning og vurdering. Med vår posisjon har vi hatt muligheter til å utnytte våre resurser ved å samle flere elever i samme institusjon, og vi har fått tildelt midler fra Buskerud fylkeskommune for å gjennomføre både veileder- og sensor kurs. Vi har vært bevisst på at aksjonsforskningen skulle være preget av gjensidig respekt og likeverd. Vi har følt en gjensidig avhengighet for å bedre samarbeidet, dette uttaler noen veiledere gjennom loggen sin. «Vår oppgave som veiledere er viktig i dette samarbeidet, det er jo vi som er praktikerne.»

De dataene vi samler inn må være relevante i forhold til oppgavens problemstilling og forskerspørsmål. De ulike resultatene som har kommet frem under gjennomføringen, er dokumentert via logger fra elever, deltakere, veiledere og lærere. Disse resultatene er igjen drøftet og reflektert over. I forhold til våre kolleger har vi gjennom hele prosessen hatt samarbeidsmøter, hvor vi har skrevet referat og logg. Det kan derfor være en utfordring hvis noen ikke ønsker å bidra, eller at bidraget ikke blir tatt på alvor eller behandles respektløst, da kan resultatene utarmes (Hiim, 2010).

Enkelte av funnene har ført til en varig endring av praksis, og derigjennom til en ny praksis. Vi mener at vår forskning i dette prosjektet tilfredsstiller kravene til validitet og reliabilitet. Vi har vært kritiske til vår rolle som forskere under gjennomføringen. Ved å ha innehatt en rolle der vi har «forskert med,» men er bevisst på at i enkelte situasjoner kan ha beveget oss over til å «forske på.» Dette har vi reflektert over i våre logger.

Både under gjennomføringen av prosjektet og i etterkant har vi opplevd interesse for de resultatene som har kommet frem. Vi ble invitert til å dele våre opplevelser og resultater på en konferanse i regi av Buskerud fylkeskommune, der suksesshistorier skulle deles. Vi har deltatt på et nettverksmøte for lærere ansatt på Helse- og oppvekst i Buskerud fylke, der vi også delte våre resultater. Våren 2013 ble vi invitert til et interkommunalt samarbeidsmøte der det skal drøftes hvordan samarbeidet mellom skole og arbeidsliv kan videreføres med hensikt å igangsette et vekselsløp over fire år for elever i helsearbeiderfaget. Dette mener vi er klare indikatorer som er med på å ivareta validiteten og reliabiliteten i vårt prosjekt.

## **4.7 Oppsummering**

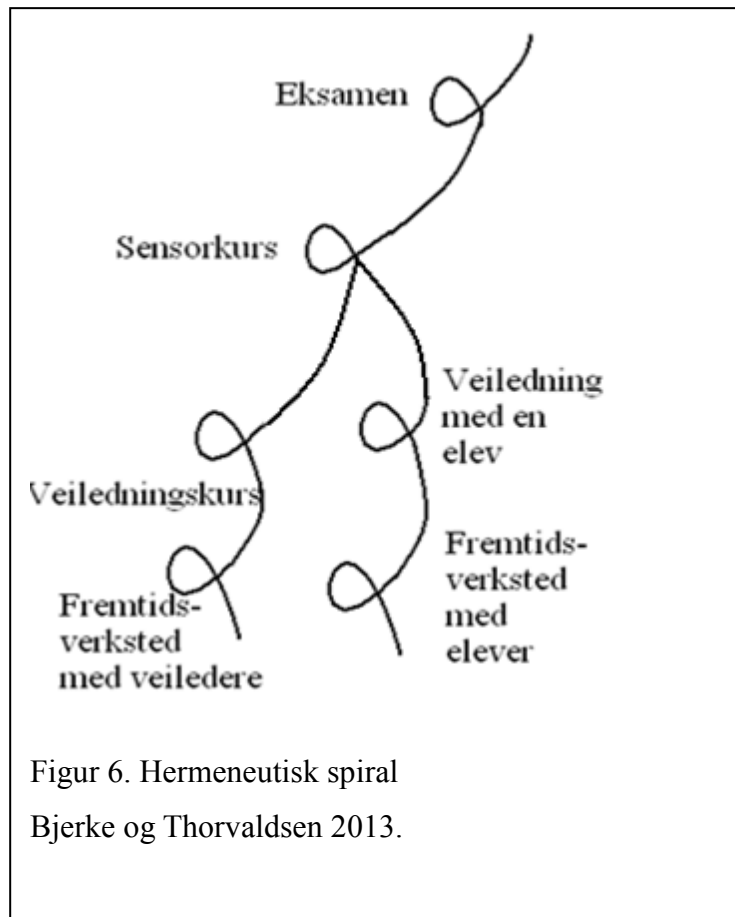
I dette kapitlet har vi beskrevet de metoder vi har brukt i prosjektet. Vi har benyttet aksjonsforskning som strategi, både kritisk utopisk og pedagogisk aksjonsforskning. Metoder vi har anvendt i aksjonsforskningen er fremtidsverksted, dialog, logg og refleksjon. Avslutningsvis i kapitlet har vi beskrevet validiteten og reliabiliteten i prosjektet.

## 5.0 Utvikling av samarbeid mellom skole og arbeidsliv

I dette kapitlet vil vi gi leseren en generell informasjon om de ulike aksjonene vi satte i gang. Med prosjektet har vi hatt som mål å videreutvikle samarbeide mellom skole og arbeidsliv. For å nå målet var vi i utgangspunktet avhengig av å kartlegge hvordan både veilederne ute i de ulike institusjonene og elvene som var ute i PTF opplevde samarbeidet mellom skolen og institusjonen. For å starte kartleggingen og systematiseringen av disse opplevelsene på en ryddig måte, valgte vi å bruke fremtidsverksted som metode i de to første aksjonene. Aksjon en for veilederne, og aksjon to for elevene. I disse aksjonene har vi benyttet kritisk utopisk aksjonsforskning som strategi, for å besvare ett av våre forskningsspørsmål. «Hvordan kan vi utvikle samarbeidet mellom skole og arbeidsliv med fremtidsverksted som metode?»

Under aksjon en og to kom det frem viktige elementer som igjen utløste videre behov for flere aksjoner. Her vises den hermeneutiske prosessen. Arbeidet i fremtidsverkstedet ga utslag i nye aksjoner. Aksjon tre omhandler veiledning av elev og aksjon fire veilederkurs for veilederne. «Hvordan kan vi inkludere veiledere og elever slik at de opplever yrkeskompetanse?» Dette var ett forskningsspørsmål vi ønsket å besvare ved hjelp av disse aksjonene. I aksjon fem omhandler vi sensorkurs for veiledere, og til sist organisering og gjennomføring av eksamen, hvor forskningsspørsmålet besvares: «Hvilke tiltak bør skolen iverksette for å oppnå et tettere samarbeid med arbeidslivet?» I disse aksjonene har vi benyttet pedagogisk aksjonsforskning som strategi. Dette synliggjøres ved hjelp av figur seks. Vi har valgt å ta utgangspunkt i Kvaales tre nivåer i presentasjon av våre resultater (Kvale, et al., 2009). Nivå en vil bli omhandlet i det kapitlet hvor dataene beskrives. Nivå to og tre i refleksjon og drøftingskapittel, under hver aksjon.

Vi har valgt å lage en figur hvor vi synliggjør de hermeneutiske spiralene i aksjonsforskningen. Ved å starte med et fremtidsverksted for veiledere og et for elevene, utløste dette behov for nye aksjoner. Både veileder og elever uttrykte behov for de neste aksjonene, men da disse gikk mer spesifikt direkte på veileder og elever, har vi valgt å la spiralen gå sammen under neste punkt, sensorkurs. Sensorkurset var en naturlig følge av at veilederne skulle være sensorer ved eksamen.



Figur 6. Hermeneutisk spiral  
Bjerke og Thorvaldsen 2013.

## 6.0 Fremtidsverksted med veiledere

Denne aksjonen omhandler fremtidsverkstedet med veilederne. Vi har valgt å dele dette kapitlet inn i følgende momenter; først redegjør vi for hensikten med denne aksjonen, deretter beskriver vi planleggingen og gjennomføringen. Så vil resultatene bli presentert. Til slutt gjør vi rede for refleksjonene og drøfting av resultatene fra gjennomføringen. Både beskrivelsen av refleksjonene og drøftingen av resultatene, har vi valgt å slå sammen slik at de vil bli gjort rede for under et felles kapittel.

### 6.1 Hensikten med fremtidsverksted med veiledere

Hensikten med å bruke fremtidsverksted som metode for gjennomføring av denne aksjonen var et bevisst valg fra vår side. Hovedhensikten var å sette fokuset på samarbeid mellom skole og arbeidsliv. For å videreutvikle dette samarbeidet, var det viktig å få frem både de ansattes stemmer, men også elevene og våre kolleger og ledelsen på skolen sin mening. For å oppnå denne intensjonen, mente vi at fremtidsverksted som metode kunne være en egnet metode. Helse- og oppvekst avdelingen ved vår skole generelt, og Vg2 helsefagarbeider spesielt, har i de siste to årene hatt fokus på temaet: «samarbeid skole og arbeidsliv». Gjennom dette prosjektet ønsket vi å videreutvikle samarbeidet mellom skole og arbeidsliv.

I Melding til Stortinget nr. 13, blir det satt søkelys på viktigheten av arbeidslivet som læringsarena i helse- og sosialfagene (Meld St .nr 13, 2011-2012). Med dette menes det spesielt hvordan praksisdelen av utdanningene blir organisert og gjennomført. På side 39, i denne Stortingsmeldingen står det: «Kvaliteten i praksisstudiene, og hvordan de virker sammen med undervisningen ved lærerstedene, er avgjørende for den samlede studie kvaliteten.» (Meld St .nr 13, 2011-2012). Den samme Stortingsmeldingen sier: «For å sikre at praksisundervisningen blir relevant og kvaliteten god, er det nødvendig med et nært samarbeid mellom utdanningsinstitusjonen og praksisstedet.» (s. 39.)

Strategiene vi valgte, måtte forankres både i arbeidslivet og skolen. Gjennom tidligere opplevelser har vi erfart at lederne fikk et eierforhold til tiltakene som blir bestemt, men det samme gjaldt ikke veilederne. Lederne var ofte med på møter der avgjørelser ble tatt. Når disse avgjørelsene var vedtatt, fikk veilederne beskjed om å gjennomføre de

ulike vedtakene. Når vi fra skolens side har snakket med veilederne, har vi opplevd deres frustrasjon, og til tider boikotting av det som har blitt bestemt. Det kan være flere grunner til dette, men en årsak mente vi kunne være at veilederne ikke hadde fått muligheten til å delta i selve beslutningsprosessen. De hadde ikke fått et eierforhold til de nye tiltakene på samme måte som lederne. For å oppnå denne fellesforankringen, mente vi at fremtidsverksted kunne være et godt tiltak. I denne metoden er alle parter likeverdige, og alle får anledning til å komme frem med hva de er misfornøyd med. Når vi valgte å gjennomføre et fremtidsverksted for veilederne, var dette helt i tråd med våre egne verdier, se kapitel 4.

## **6.2 Planlegging av fremtidsverksted med veiledere**

Vi sendte ut en invitasjon til de ulike arbeidsstedene, slik at alle som var veiledere fikk muligheten for å melde seg på. Vi valgte å legge tidspunktet for oppstart av fremtidsverkstedet til kl. 12.00. Dette hadde noe med veiledernes arbeidssituasjon å gjøre. Vi var tidlig ute med påmelding til verkstedet. Når påmeldingsfristen gikk ut, hadde det meldt seg fem som var interesserte i å delta. Både veiledere i sykehjem og i hjemmetjenesten fikk invitasjon til å være med. Det var fire veiledere fra sykehjem, og en veileder fra hjemmetjenesten, som meldte seg på. De veilederne som kom fra sykehjemsavdelinger, jobbet på ulike avdelinger. Alle fem veilederne hadde truffet hverandre før, men kjente hverandre ikke veldig godt.

Vi hadde fått låne et egnet rom til gjennomføringen. Det var et lyst og pent rom, som brukes til møter. Her var det et langbord med god plass til å arbeide ved.

## **6.3 Gjennomføring av fremtidsverksted med veiledere**

Alle fem deltakere kom presis, og vi kunne starte kl. 12.00. Vi hadde tiden frem til kl. 15.00. Vi spurte deltakerne om hva de visste om metoden, ingen hadde hørt om den. Vi startet derfor med en kort teoretisk gjennomgang. Her tok vi opp de ulike utviklingstrinnene som metoden inneholder. Vi informerte kort, da hensikten var å oppdage underveis. Her la vi vekt på en dialog med deltakerne. Ved at deltakerne fikk



være aktivt med i undervisningen, mente vi var med på å fremme den indre motivasjonen, og derigjennom økt læringsutbytte hos veilederne.

Under informasjonen fortalte vi deltakerne om temaet, som var; «Hvordan kan vi videreutvikle samarbeidet mellom skole og arbeidsliv?» Vi hadde en dialog med deltakerne. Under dialogen var veilederne engasjerte og stilte flere utfordrende spørsmål, for eksempel; «Kan faget PTF periodiseres, med dere lærere tilstede? Vi ønsker mer undervisning fra lærerne, er det mulig? Kan det være en mulighet for oss å komme på skolen og hospitere? Vi ønsker oss kurs for veilederne, slik at vi er bedre forberedt i møte med elevene. Kan vi bli mer delaktige under gjennomføringen av eksamen?»

Deretter startet selve jobbingen med metoden, kritikkfasen. Her fikk veilederne mulighet til å komme frem med alt de var misfornøyde med. I denne fasen utvekslet de erfaringer, og praten gikk lett. De var engasjerte og ivrige. Etter hvert skrev de ned de punktene de var misfornøyde med. Dette brukte vi relativt lang tid på. I denne fasen valgte vi som lærere å trekke oss litt unna. Vi ga beskjed om at vi var tilgjengelige hvis det var noe de ønsket veiledning på. I denne fasen kom det frem flere momenter som de mente var kritikkverdige, som de ønsket en endring på. Et ønske som de prioriterte høyt var gjennomføring av et veilederkurs for veilederne. En av deltakerne skrev i loggen sin: «Jeg føler et stort ansvar når jeg blir veileder for en elev. Jeg føler jeg får et medansvar for at eleven skal nå målet sitt. Jeg kjenner at jeg trenger mer kunnskap i det å veilede eleven på riktig måte. Det hadde vært fint om skolen kunne arrangere et kurs for oss veiledere.»

Når deltakerne skulle legge frem neste ønske, var de enige om hva som burde prioriteres. Etter at LK-06 ble iverksatt, hadde vi som lærere fått en annen rolle i faget PTF. I kritikkfasen kom det klart frem at veilederne ønsket en større tilstedeværelse av lærere ute i arbeidslivet. De ønsket at vi kunne komme og være med eleven i en praktisk pasientsituasjon. En veileder skrev i loggen sin: «Savner tilstedeværelsen av læreren ute i avdelingen. Det hadde vært så fint og hatt en som jeg kunne spørre og dele ansvaret med.»

Da vi hadde arbeidet oss gjennom kritikkfasen, gikk vi over til utopifasen. Her skulle deltakerne komme med forslag til hvordan vi kunne oppnå et optimalt samarbeid mellom skole og arbeidsliv uten å tenke på begrensinger. Her opplevde deltakerne litt utfordringer. De fortalte at de hadde vanskeligheter med å slippe seg løs fra de rammene de vanligvis jobbet under, både økonomi, personell og profesjoner. Vi snakket om dette, og etter hvert slapp de kreativiteten løs, og de kom med mange flotte forslag. Noen av de ønskene som kom frem var: «Jeg ønsker mer tid til samarbeid med læreren. Det hadde vært så fint om vi kunne hatt mer undervisning her på omsorgssenteret, da gjerne av læreren. Tenk om vi kunne få frigjort noe mer ressurser når vi er veiledere for elever. Være med når eleven skrev målsetting for praksisperioden. Jeg ønsker meg et veilederkurs. Jeg kunne tenke meg å være sensor når eleven gjennomførte eksamen, men da må jeg bli skolert først.» Dette var viktige momenter som veilederne kom med under gjennomføring i utopifasen. Vi som ansvarlige arrangører, kjente en glede over alle momentene som hadde kommet frem både i kritikkfasen og utopifasen. Før gjennomføringen var vi både spente og nervøse, og lurte på dette hvordan ville gå? I loggen før gjennomføringen skrev en av oss: « Klarer jeg å være leder for dette fremtidsverkstedet? Hvordan skal jeg skape entusiasme hos deltakerne? Vil veilederne se nytteverdien av et slikt fremtidsverksted?» Dette var spørsmål som vi begge var opptatt av før gjennomføringen. Når kritikkfasen og utopifasen var gjennomført, satt vi igjen med en glede og entusiasme for videre jobbing. «Dette var gøy.» var en kommentar fra oss.

Når denne fasen var gjennomarbeidet, og deltakerne mente de hadde fått skrevet ned de forslagene de ville ha med i utopifasen, gikk vi over til virkeliggjøringsfasen. De skulle nå prioritere tre forslag fra denne fasen, dette beskrives i neste kapittel, 6.

#### **6.4 Fremtidsverksted, videreutvikling av samarbeid skole - arbeidsliv**

Vi ønsker ikke å ramse opp funnene, men velger å beskrive de som tekst. Disse funnene er logger fra veilederne og oss, samt funn som kom frem under gjennomføringen av fremtidsverkstedet. Først vil vi trekke frem momenter som kom frem under gjennomføringen av kritikkfasen. I tillegg til de funnene som er presentert i

gjennomføringsdelen, mente noen av veilederne at informasjonen om hver enkelt elev til PTF - plassen var for dårlig. Andre mente at vi lærere måtte prioritere tid til å informere arbeidslivet bedre. Dette gjaldt spesielt hvis det var noen ansatte som ikke hadde vært veiledere før. De ønsket også mer informasjon om LK-06 generelt. Veilederne mente kommunikasjonen med kommunens koordinator kunne bli bedre. De ønsket en mer direkte kontakt med denne personen, og ikke via lederne i arbeidslivet. Alle deltakerne savnet en tilbakemelding fra skolen på måten de utøvde sin jobb som veiledere på. Prioriteringene fra fremtidsverkstedet var entydige: «Jeg ønsker meg mer kompetanse i veiledning av elever. Kunne tenke meg at skolen arrangerte et veilederkurs for oss veiledere.» Dette var forslaget som fikk flest stemmer. Som annen prioritet var ønske om økt tilstedeværelse av læreren i praksis. De mente dette ville bidra til ansvarsdeling av oppfølgingen av eleven. Noen av veilederne ønsket å være med på organisering og gjennomføring av elevenes eksamen. «Hvis jeg får muligheten til å være sensor, vil det være med på å løfte meg som fagperson, min yrkesidentitet vil bli styrket.» Disse uttalelsene gjorde oss stolte og glade. I tillegg til disse ønskene kom veilederne med flere forslag til samarbeid med skolen.

Veilederne ønsket tilbakemeldinger fra elevene i form av en logg. De ga uttrykk for at de savnet en konstruktiv tilbakemelding fra eleven de hadde veiledningsansvar for. Et annet moment var muligheten for kompetanseheving. Veilederne ønsket seg mer undervisning fra oss lærere. De ønsket primært at vi som lærere kunne gjennomføre en undervisningssekvens på institusjonen, ut fra de ansattes behov for kunnskap og kompetanse. De nevnte også muligheten for å hospitere på skolen, men mente at ved å gjennomføre denne undervisningen på institusjonen, fikk flere av de ansatte muligheten til å delta. «Det var moro å være med på skolen og veilede elevene i en oppgave om hjerneslag, slik vi gjorde i fjor. Undervisningen dere hadde på institusjonen var interessant og spennende, men det var vanskelig å gå ifra.»

Både veilederne og vi som forskere skrev logg før gjennomføringen av dette fremtidsverkstedet. For å synliggjøre funnene i loggene fra veilederne velger vi å trekke ut noen sitater; «Jeg er veldig spent på hva dette er for noe. Klarer jeg dette? Hva

vil dette kreve av meg? Spennende, jeg gleder meg. Jeg føler meg viktig og sett. Jeg føler jeg blir tatt på alvor.»

Vi som forskere skrev også logg før gjennomføringen. Vi velger her å gjengi noen utdrag fra loggene før gjennomføringen; «Jeg er veldig spent på hvordan dette går. Klarer jeg å være leder for et fremtidsverksted? Hva med å skape entusiasme for dette, klarer jeg det? Vil deltakerne se nytteverdien av dette opplegget?» Disse uttalelsene viser at vi var spente og nervøse.

Momenter som kom frem i deltakernes logger synliggjorde deres opplevelse av å jobbe på denne måten. «Dette var veldig nyttig. Interessant å høre at det er flere med samme synspunkter. Det blir spennende å se utviklingen.» Her kom veilederne frem med synspunkter som gjorde at vi som ledere av fremtidsverkstedet fikk en god mestringsfølelse. Deltakerne ga uttrykk for at de var fornøyde med kurset. Dette kom med følgende uttalelser: «Føler at vi som veiledere blir tatt på alvor i den innsatsen vi gjør på jobb som veiledere. Noen av punktene på ønskelisten kan faktisk gjennomføres. Fint å møte andre i samme situasjon, og dele erfaringer. Her burde det vært representanter fra flere områder. Nyttig, mange gode forslag til bedre samarbeid. Fint å ha et felles møte med de andre veilederne og lærerne.»

I loggen vi skrev etterpå, var vi både glade og fornøyde. Vi følte vi hadde skapt entusiasme og engasjement hos veilederne, de virket fornøyde og interesserte. En av oss ga uttrykk for skepsis for om denne entusiasmen ville vare. Var det bare et blaff? Og hvordan skulle vi klare å holde engasjementet oppe? Dette var momenter som kom frem i vår logg etter gjennomføringen av fremtidsverkstedet med veiledere.

## **6.5 Refleksjon og drøfting etter gjennomføring av fremtidsverksted**

Dette kapitlet inneholder to hovedtemaer, - refleksjon og drøfting. Bakgrunnen for dette valget er at vi tydelig ser en sammenheng mellom refleksjonen og drøftingen, og ved å slå disse momentene sammen vil dette gjøre teksten mer leservennlig.

### 6.5.1 Refleksjon av fremtidsverksted som metode

Målet med prosjektet var å videreutvikle samarbeidet mellom skolen og de ulike institusjonene elevene var utplassert i. Vårt valg av metode i denne aksjonen ble fremtidsverksted. Dette mente vi kunne bidra til å skape gode relasjoner mellom skole og arbeidsliv, som igjen kunne bidra til videreutvikling av samarbeidet mellom disse to. Tanken om den gode relasjonen støttes av Melding til Stortinget nr.13. Denne meldingen presiserer at det er helt nødvendig med et nært og godt samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksissted for å sikre at praksisundervisningen skal bli relevant og kvaliteten best mulig (Meld St .nr 13, 2011-2012). For å nå målet med prosjektet var det viktig at parter både fra arbeidslivet og skolen fikk uttale seg. Partene i arbeidslivet omfattet både ledere i de ulike institusjonene og ansatte, mens partene i skolen omfattet elevene på Vg2 helsefagarbeider, programfaglærerne som underviste i de klassene og vår leder på Helse – og oppvekstfag. Ved å starte med et fremtidsverksted, ville vi identifisere ulike behov som igjen kunne utvikle nye aksjoner som kunne bidra til å styrke samarbeidet mellom skole og arbeidsliv. Vi hadde som intensjon å arrangere et felles fremtidsverksted for både veiledere og elever. Dette fikk vi dessverre ikke mulighet til å gjennomføre på grunn av noen negative rammefaktorer. Det ble vanskelig å finne et felles tidspunkt der både veiledere og elever hadde mulighet for å møtes. En annen negativ rammefaktor var at det ble vanskelig å finne et egnet rom for å gjennomføre et såpass stort fremtidsverksted. Disse forholdene gjorde at vi måtte arrangere et fremtidsverksted for veilederne og et for elevene.

I etterkant ser vi at dette kan ha vært både positivt og negativt. De positive følgene ved å organisere fremtidsverkstedene på denne måten, kan ha bidratt til en økt trygghet i de ulike gruppene. Veilederne kjente hverandre fra før, og de har samme utdanning og erfaring innen yrket. De hadde alle vært veiledere for elever før. Disse rammefaktorene kunne gi seg utslag i en god og trygg opplevelse, som gjorde at de torde slippe seg mere løs og de kunne komme med flere kreative forslag og tiltak. Den samme tryggheten ville også elevene føle når de fikk arbeide sammen i verkstedet.

Det negative aspektet her, mente vi var at selve intensjonen til gjennomføringen av fremtidsverkstedet ble brutt. Ved å arrangere to separate verksteder, hadde vi en oppfatning av at noe av den demokratiske prosessen, som er en vesentlig del av dette verktøyet, kunne bli svekket. Ved å gjennomføre det på denne måten kunne viktige diskusjoner gå tapt, den kreative prosessen kunne bli svakere og på grunn av dette vesentlige behov bli utelatt. Et annen positivt element i denne prosessen var at våre elever hadde påbegynt sin PTF - periode ute i arbeidsliv, og vi hadde da mulighet til å være mer sammen med dem ute. Dermed kunne vi markedsføre dette fremtidsverkstedet til flere av veilederne. På den andre siden var det også lettere for oss, rent organisatorisk, å gjennomføre dette fremtidsverkstedet i og med at vi hadde våre timer ute i arbeidslivet, og ikke var avhengig å ta fri fra den vanlige undervisningen.

### **6.5.2 Refleksjon over vår opplevelse av gjennomføringen**

Vi var spente da tiden for fremtidsverkstedet nærmet seg. Det var en helt annen følelse å skulle være ansvarlig for å gjennomføre et slikt verksted, enn det å være deltaker. Den følelsen kjente vi på begge to. En av oss skrev i loggen sin «Har jeg gode nok forutsetninger for å være leder og ansvarlig for å gjennomføre et slikt verksted?» Dette synliggjorde den markante forskjellen det er å være deltaker i et fremtidsverksted, i forhold til det å være ansvarlig for gjennomføringen. Vi kjente på følelsen av å være nervøse og spente, men også nysgjerrige motiverte. En av oss skrev i sin logg «Vil jeg klare å formidle min entusiasme for denne metoden? Vil mitt engasjement smitte over på deltakerne?» Vår erfaring med denne metoden var god. Når vi var deltakere i fremtidsverksted, hadde vi opplevd denne metoden som lærerik, nyttig og engasjerende. Men ville veilederne oppleve det samme? Vi var også spente på om veilederne ville oppleve nytteverdien av å være deltaker i et fremtidsverksted. Var dette noe de gledet seg til, eller var det noe de følte de måtte være med på? Dette ble for oss interessante tanker som det var viktig å få svar på.

To dager før vi skulle gjennomføre fremtidsverkstedet, hadde det meldt seg på fem deltakere. Dette syntes vi var et skuffende lavt antall. Vi følte vi hadde markedsført

dette konseptet til de veilederne som hadde ansvar for elever i denne perioden, men likevel meldte det seg kun fem veiledere. I utgangspunktet kunne det vært dobbelt så mange påmeldt. I det neste avsnittet vil vi reflektere over hva årsaken til dette kunne være.

### **6.5.3 Refleksjon over deltakernes opplevelser**

Fremtidsverksted som en arbeidsmetode var i utgangspunktet et helt ukjent fenomen for veilederne. Dette kunne jo være en årsak i seg selv til at så få meldte seg på. Det er en kjensgjerning at alt som er ukjent er utrygt. Vi spurte noen av de veilederne som deltok på kurset om de hadde noen formening om hvorfor så få meldte seg på. Det var ulike tanker og meninger om årsaker til påmeldingen. En deltaker sa at «angsten for det ukjente kunne være en viktig årsak. Vil jeg som til vanlig jobber som hjelpepleier kunne klare dette? Har jeg nok forutsetninger for å være med som deltaker?» Dette var uttalelser som kollegaene til deltakerne på fremtidsverkstedet hadde kommet med. For oss var dette litt overraskende. Vi hadde på forhånd vært rundt på de institusjonene som har flest elever, og informert veilederne. Her la vi stor vekt på å fortelle om hva denne arbeidsmetoden innebar for den enkelte. Vi informerte også om hva det ville kreve av dem. Vi la vekt på å være saklige og ærlige i informasjonen. Når vi hadde informert, åpnet vi for spørsmål fra veilederne. Her opplevde vi et stort engasjement blant alle, og de virket nysgjerrig og engasjerte, og spurte ivrig. Av denne grunn var det derfor enda mer overraskende at det kun møtte opp fem stykker. Vi har reflektert over dette i en logg vi skrev. Mange av veilederne er erfarne hjelpepleiere eller helsefagarbeidere. De er profesjonelle i sin jobb som helsearbeidere, det er noe de kan og mestrer. De har en forutsigbar arbeidsdag og arbeidssituasjon. De er trygge i sin rolle som fagarbeidere. Når vi var ute og informerte dem, skjedde dette i deres trygge arbeidsmiljø, på en arbeidsplass de er kjent, og sammen med kollegaer de kjenner godt og stoler på. I en slik situasjon er det naturlig for dem å være aktive. Her er de trygge, og de turte å spørre og komme frem med meningene sine. Dette merket vi på de to informasjonsmøtene vi holdt. For enkelte arbeidstakere kan det være et stort skritt å ta, og melde seg på noe de aldri har vært med på før. Her ville de møte ukjente mennesker som de skulle samarbeide med. For enkelte kunne dette føles spennende og som en positiv utfordring,

mens for andre kunne det føles vanskelig og negativt. Det kom også frem momenter som gikk på ulike rammefaktorer. To av deltakerne skrev i sin logg at tidsperspektiv også var en mulig negativ rammefaktor. «Ville dette opplegget kreve mer av min tid?» Veilederne var ansatt i den kommunale helsetjenesten enten inne på en sykehjemsavdeling eller i hjemmetjenesten. Dette er arbeidssteder der det er et høyt arbeidstempo. Vi velger å tro at mange var skeptiske til tidsbruken for gjennomføringen av dette verkstedet, men også om det ville kreve mer av deres tid i etterkant av gjennomføringen.

En av deltakerne skrev om hva dette fremtidsverkstedet ville kreve av meg som deltaker. «Må jeg si noe i en stor forsamling? Må jeg legge frem noe skriftlig arbeide?» Disse tankene mente vi kunne være av avgjørende rolle for antall påmeldte. En annen sa noe om hvilket ansvar dette ville innebære for den enkelte. «Vil jeg få et ansvar i min jobb som hjelpepleier og veileder som jeg ikke er i stand til å ivareta?» Dette fikk oss til å tenke. Hadde vi ikke informert godt nok, og på et språk veilederne forsto? Hvordan kunne vi informert for å få flere deltakere? Burde vi snakket med lederne, slik at de hadde motivert flere? Kunne vi snakket med hver enkelt? Dette er spørsmål vi i etterkant har reflektert over. Her ser vi tydelige forbedringspotensialer.

Etter gjennomføringen av dette verkstedet, valgte vi å spørre deltakerne om hvordan de hadde opplevd å være med på dette. Her kom det inn flere svar, hovedtendensen peker klart for at dette hadde vært nyttig. En av deltakerne kom med følgende utsagn; «Føler at vi som veiledere blir tatt på alvor i den innsatsen vi gjør på jobb som veiledere.» Dette bidrar til å styrke vår følelse av å ha gjort det rette. Vi var opptatte av at de demokratiske prosessene skulle bli ivaretatt, og at veilederne skulle få oppleve en mestringsfølelse i den jobben de gjør. En annen deltaker kom med følgende sitat i sin logg; «Nyttig, mange gode forslag til videre og bedre samarbeid.» Dette utsagnet sier mye om selve temaet for dette prosjektet. Denne deltakeren mente at når både skolen, i kraft av oss som lærere, og arbeidslivet, med representanter fra de som er veiledere for eleven møttes, hadde alle parter større forutsetninger til å videreutvikle samarbeidet mellom skole og arbeidsliv. Dette støttes også av andre utsagn som deltakerne kom med i sin logg som for eksempel; «Fint å ha et felles møte med de andre veilederne og



lærerne. Bra, fint å møte andre i samme situasjon og dele erfaringer.» Vi var både spente og nervøse før vi startet gjennomføringen av dette fremtidsverkstedet. Når vi opplevde å få slike positive tilbakemeldinger fra deltakerne, gjorde det noe med vår selvfølelse og mestringsfølelse. Gjennom disse tilbakemeldingene fikk vi en indikasjon på at vi hadde valgt riktig. Kjente at dette var en god følelse å ta med seg videre i prosjektet.

#### **6.5.4 Lærerens tilstedeværelse i arbeidslivet**

Det funnet som ble prioritert som nummer to, på fremtidsverkstedet, var å organisere vår rolle som lærere ute i arbeidsliv på en annen måte. Praksisfeltet hadde siden LK-06 ble innført, opplevd at lærerne kom «på besøk» til elevene. Dette lærerbesøket kunne være når som helst i løpet av arbeidsdagen. Veilederne opplevde dette utilfredsstillende, læreren kom for å snakke med eleven og veilederen. De ga uttrykk for at dette var en dårlig arbeidssituasjon der det følte hovedansvaret for opplæringen av eleven, falt på dem og med liten støtte fra skolen. Etter gjennomføringen av fremtidsverkstedet kom de med et ønske om forandring. De ønsket «å se» læreren mer ute i arbeidslivet. De kom med uttalelser som: «Det hadde vært fint om vi kunne delt på ansvaret for opplæringen av elevene. Jeg savner mer tilstedeværelse av læreren slik at jeg kan få tak i han hvis det er noe jeg lurer på.» Dette er helt i tråd med det vi skriver i teoridelen om yrkesdidaktikk. Vårt ønske for eleven når hun var ute i arbeidslivet, var å tilstrebe at hun kunne jobbe yrkesdidaktisk. Med dette mener vi at eleven skal jobbe etter en strukturert ramme som inneholder følgende elementer; en praktisk – teoretisk planlegging, en målrettet gjennomføringsdel, og en refleksjonsdel. Dette er grunnprinsippet i en yrkesdidaktisk arbeidsmåte. Veilederne ga uttrykk for at de ikke hadde forutsetninger til å gjennomføre hele denne prosessen. De sa de hverken hadde kunnskaper eller tid nok til å gjennomføre veiledningen, men kun deler av den. De mente de var best kvalifisert til å ivareta gjennomføringsdelen. I følge boken til Hiim og Hippe «Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere» (Hiim & Hippe, 2001), sier de klart at skal elevene få en optimal opplæring og utvikle seg til profesjonelle yrkesutøvere, er de avhengige av å jobbe med alle elementene i denne prosessen, både planlegging, mål, gjennomføring og refleksjon. Dette støttes også av Dreyfus og Dreyfus. De mener at

hvis elevene skal kunne utvikle seg til profesjonelle yrkesutøvere, er de avhengig av å møte den ekte praksis. Med dette mener de at elevene må få muligheter til å diskutere sine opplevelser i praksis med ekspertene. Ved hjelp av denne diskusjonen kan de oppnå en refleksjon som igjen er med på å øke og styrke yrkeskompetansen. Vi ser at det er veilederne ute i arbeidslivet som er ekspertene her, men det hjelper lite hvis de ikke har kunnskaper eller tid nok til å ta denne diskusjonen. Det er her vi som lærere kan komme inn og bistå både veilederne og elevene.

Lave og Wenger sier i sin bok «Situert læring» (Lave & Wenger, 2003), at sosial deltagelse er en nødvendig komponent i en læringsprosess. Her henviser vi til figur 2 i kapittel 3. Denne figuren synliggjør at læring er avhengig av flere komponenter som for eksempel, identitet, praksis, mening med det du gjør og fellesskap. Forfatterne har et begrep de kaller for «Perifer legitim deltagelse». I vår sammenheng forstår vi dette begrepet om analytisk synspunkt på læring, som den måten at når vi legger til rette og utnytter relasjonen mellom elev, veileder og lærer, vil i større grad læring oppnås. Vi velger å drøfte dette mer inngående under kapittel 8. «Veiledning med en elev.»

### 6.5.5 Logg fra elevene

Et sammenfallende funn fra alle veilederne som var deltakere på fremtidsverksted var manglende tilbakemeldinger fra elevene. Flere av deltakerne sa i sine logger at de savnet en form for tilbakemelding fra eleven både på hvordan eleven hadde opplevd veiledningssituasjonen med veilederen, og hvilke inntrykk eleven satt igjen med etter en uke i arbeidslivet. En av veilederne sa i loggen sin: «Hvordan kan jeg som veileder og fagperson vite om jeg gjør en god jobb?» En annen sa: «Hvordan skal jeg få muligheten til å forbedre meg hvis jeg ikke får noen tilbakemeldinger?» Dette kom uventet på oss som lærere. Disse momentene hadde vi ikke tenkt på. Her opplevde vi et skille mellom skole og arbeidsliv. Elevene hadde som oppgave å skrive logg en gang per uke. I denne loggen skal de ta for seg en situasjon de har opplevd i PTF i løpet av uka. De skal beskrive situasjonen, hvilke tanker og følelser som kom frem under planleggingen, gjennomføringen og i etterkant, hvilke opplevelser de fikk, hva lærte de av denne

situasjonen og hva ville de eventuelt gjøre annerledes neste gang. Elevene hadde rutine på å levere denne loggen til lærerne. Her ser vi svakhetspunkt i samarbeidet mellom skolen og arbeidslivet. Vi kjente at disse kommentarene gjorde noe med oss. Dette var viktige momenter som kom frem, og vi tror nok ikke at dette hadde kommet så tydelig frem hvis vi ikke hadde gjennomført fremtidsverkstedet. Denne tilbakemeldingen og refleksjonen i form av en logg har kun foregått mellom elev og lærer. Her har ikke arbeidslivet representert med veilederne vært med. Veilederne savnet mer kunnskap om yrkesdidaktiske prinsipper, da spesielt refleksjonsdelen. For å synliggjøre viktigheten av dette, valgte vi å bruke figuren til Lauvås og Handal som vises i kapittel 3. Denne illustrasjonen kaller de «Praktisk yrkesteori.» Hovedhensikten med denne figuren er å synliggjøre hvordan eleven ved hjelp av refleksjon kan løfte seg fra et P1 - nivå til et P3 - nivå. Disse nivåene er forklart nærmere i samme kapittel. For at eleven skal få muligheten til dette, ser vi det som en forutsetning at både skolen og arbeidslivet tar del i dette arbeidet. Slik det har fungert så langt, har skolen tatt seg av lesing av elevenes logger, og gitt skriftlige tilbakemeldinger til eleven uten å samarbeide med veileder i arbeidslivet. Dette har skapt et markant skille mellom skole og arbeidsliv på dette området.

Slik vi ser dette har den innvirkning på den demokratiske prosessen, ved at likeverdigheten i samarbeidet svekkes og makt forblir i skolen. Kvaliteten i opplæringen kan økes ved at veilederne også får tilgang til loggene. Dersom veilederne leser loggene vil de kunne se elevens læringsbehov, dette vil styrke veileders mulighet for refleksjon og dermed veiledningskompetansen.

## **7.0 Fremtidsverksted med elevene**

Vi har valgt å dele dette kapitlet inn i følgende underkapitler; først redegjør vi for hensikten og planleggingen av denne aksjonen. For å beskrive den videre gjennomføring, valgte vi å bruke deler av den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 2001). Her presenterer vi elevenes læreforutsetninger, de rammefaktorene som var styrende for denne aksjonen, målene og selve gjennomføringen. Til slutt gjør vi rede for refleksjonene og drøfter resultatene fra gjennomføringen av aksjonen. Dette gir svar på hvordan vi kan videreutvikle samarbeidet mellom skole og arbeidsliv ved bruk av fremtidsverksted som metode?

### **7.1 Hensikten med fremtidsverksted med elevene**

Hensikten med denne aksjonen er mye av det samme som hensikten med aksjon en. Vi henviser til kapittel 6. For å oppnå målet som var å videreutvikle samarbeide mellom skole og arbeidsliv, mente vi elevene var en viktig ressurs. I utgangspunktet var det elevene som gjennom uformelle samtaler hadde stilt seg kritiske til hvordan faget PTF var blitt organisert. Dette var en viktig innfallspport for oss som lærere å jobbe videre med. Elevene hadde opplevd ulike situasjoner som de ikke synes var optimale. Disse forholdene har vi beskrevet nærmere i tidligere prosjekt (Bjerke & Thorvaldsen, 2010a, 2010b, 2011).

### **7.2 Planlegging av fremtidsverksted med elevene**

Planleggingen av denne aksjonen viser vi gjennom å anvende deler den didaktiske relasjonsmodellen. Elevenes læreforutsetninger, rammefaktorer, mål og gjennomføring med refleksjon er beskrevet i denne aksjonen.

#### **7.2.1 Elevenes læreforutsetninger**

For å gjennomføre denne aksjonen slo vi sammen to klasser, til sammen 25 elever. Det var tre gutter og 22 jenter, alle var 17 år gamle. Det var ingen av elevene som hadde

noen erfaring med fremtidsverksted fra før. I faget PTF hadde alle vært utplassert i en institusjon innenfor helse- og sosialtjenesten. Noen hadde erfaring fra sykehjem, andre fra hjemmetjenesten, mens noen få hadde erfaring fra praksis i bolig for psykisk utviklingshemmede. Alle elevene kjente hverandre godt, og var vant med å jobbe sammen.

### 7.2.2 Rammefaktorer

I denne aksjonen hadde vi to klasserom til disposisjon. Tiden vi hadde til rådighet var de fire første timene før lunsj. Det var et bevisst valg å legge gjennomføringen av denne metoden til dette tidspunktet. Vår erfaring tilsier at elevenes motivasjon er høyere på denne tiden av skoledagen enn etter lunsj.

Vår erfaring med metoden var god og vi var inspirert til å anvende den videre, disse opplevelsene var positive rammefaktorer. Vi hadde lest litteratur om metoden, og tilegnet oss et tilfredsstillende og akseptabelt teoretisk grunnlag. Dette førte til at vi var trygge på å gjennomføre metoden sammen med elevene. Vår leder var forespurt og informert, slik at vi hadde fått godkjenning til å bruke disse fire timene på dette arbeidet. Av diverse utstyr hadde vi store plakater, pinner og tape.

### 7.2.3 Mål

Vårt hovedmål med dette prosjektet var å videreutvikle samarbeidet mellom skole og arbeidsliv. Et delmål med denne aksjonen var å engasjere og motivere elevene for metoden. Ved å jobbe på denne måten, ville elevene få ny kunnskap og erfaring. De skulle være deltagende i en prosess. Som individer skulle de få muligheter til å påvirke prosessen. På denne måten ville elevene få muligheten til å dele erfaringer med hverandre, de ville få en innstilling og en mulighet til å være aktive, og dette kunne være med å styrke deres selvfølelse. De ville få en opplevelse av å være en viktig brikke i en stor prosess.

Etter gjennomføringen av fremtidsverkstedet, skulle elevene skrive en logg der de

reflekterte over sine opplevelser med denne arbeidsmetoden.

#### 7.2.4 Gjennomføring

Vi samlet alle elevene inne i et klasserom. For oss var det viktig å få elevene motiverte og engasjerte. Vi diskuterte hvordan vi skulle legge opp denne gjennomføringen slik at elevene nådde dette målet. Elevene fikk presentert tema; «samarbeid mellom skole og arbeidsliv.» De fikk anledning til å snakke litt med hverandre. Elevene skulle ta utgangspunkt i sin PTF praksis. Hvordan hadde de opplevd samarbeidet mellom skolen og den PTF - plassen de hadde vært utplassert i. De ble delt inn i grupper, med tre i hver gruppe. De virket ivrige og praten gikk lett. Denne gjennomføringsmetoden var i tråd med vårt elevsyn, og synet på læring. Bruk av dialog og samarbeid var en vesentlig faktor som var med på å fremme elevenes motivasjon til å gjennomføre denne metoden. Mens elevene summet sammen i de små gruppene, gikk vi rundt og veiledet. Vi stilte spørsmål som;» Hvordan opplevde dere lærerens rolle ute i PTF? Hvordan opplevde dere veilederens rolle? Hvordan opplevde du samarbeidet mellom læreren, veilederen og deg som elev?» Disse små innspillende fra oss, fikk elevene til å reflektere over temaet. Her ble det etter hvert et stort engasjement i gruppene. De var ivrige og hadde lyst til å gå videre.

Deretter informerte vi de kort om hvordan vi skulle jobbe videre. For å holde på det gode engasjementet elevene hadde, valgte vi å bruke en konfluent metode i form av pedagogiske sol. Vi startet med å skrive opp «Hva forstår dere med begrepet Fremtidsverksted» på tavla. Vi lot deretter elevene sitte hver for seg og reflektere over dette begrepet. Etter fem minutter satte de seg sammen to og to og delte sine refleksjoner og tanker med hverandre. I plenum kom det frem og ideer om begrepet. «Dette har noe med vår fremtid å gjøre. Jeg tror vi skal få være med å bestemme noe. Verksted betyr vel at vi må være aktive og jobbe». Kommentarene elevene kom med, ble skrevet på tavla. Deretter tok vi utgangspunkt i hver kommentar, og utdypet den nærmere gjennom en dialog med elevene. Ved å ta utgangspunkt i elevenes refleksjoner og kommentarer, fikk vi også informert om selve metoden. Ut fra loggene sine, ga de uttrykk for at dette var et spennende begrep; «Spennende å jobbe med nye metoder, dette gleder jeg meg til.» På denne måten håpet vi å vekke nysgjerrigheten hos elevene,

og derigjennom øke deres motivasjon for å gjennomføre denne metoden. Deretter gjennomførte vi en kort etterlesning angående fremtidsverksted som arbeidsmetode.

Vi valgte å sette gruppene sammen ut ifra vår tidligere erfaring med gruppearbeid i disse to klassene. Grunnen til at vi ikke ville at elevene selv skulle velge grupper, var at vi fra før hadde erfart at da var det noen som sto uten gruppe. Elevene var vant med at vi delte dem inn i grupper, så dette var det ingen negative kommentarer til. Følgende forslag kom frem i denne fasen; «Veilederne har liten tid og jobber andre vakter enn oss. Jeg ønsker at læreren og veileder snakker mer sammen. Jeg ønsker mer hjelp til å skrive mål, og skjønne hva jeg skal lære.»

Når vi nå skal redegjøre for den videre gjennomføringen, velger vi å bruke de ulike fasene i fremtidsverkstedet som utgangspunkt, se kapittel 4. Elevene diskuterte ivrig med hverandre. Her var det viktig å la dem komme med synspunkter de opplevde ikke fungerte i samarbeidet mellom skolen og arbeidslivet.

Fra kritikkfasen veiledet vi elevene over i utopifasen. Målet med utopifasen er i følge Jungk og Müllert å la drømmer og forhåpninger som ligger inne i oss få fritt spillerom (Jungk & Müllert, 1989). Dette var den fasen elevene likte best, de var engasjerte og kreative i diskusjonene. De hadde ingen problem med å forflytte seg fra virkeligheten og over i fantasien. De brukte sine plakater og skrev ned momenter som de mente skulle være med: «Lønn for jobben vi gjør. Sko, så vi slipper å bruke våre egne. Få gå sammen med veileder hver gang vi er ute. Bedre arbeidsklær. Navneskilt. Mer tid med lærer. Bedre lærebøker.»

Etter å ha gjennomført kritikkfasen og utopifasen, valgte elevene å ta en pause. De ga uttrykk for at de var slitne og trengte et avbrekk. I virkeliggjøringsfasen skulle deltakerne synliggjøre noen av de momentene de hadde kommet frem til i utopifasen. Var det mulig sette disse forslagene ut i praksis, og i tilfelle hvilken strategi måtte de bruke. Denne fasen opplevde elevene som utfordrende. De hadde gjennom kritikkfasen og utopifasen presentert ulike momenter og synspunkter. De opplevde utopifasen spennende og morsom. Dette synliggjorde elevene gjennom loggene sine; «så deilig å få være så kreativ, tenk å kunne komme med forslag uten å tenke på hva det koster, det

gjør at vi blir enda mer kreative i våre forslag» Jobben de skulle gjøre i virkeliggjøringsfasen hadde de ingen erfaring med. Her ble det viktig for oss å stimulere elevene til videre engasjementet og motivasjon. Vi gikk rundt i gruppene og veiledet. Fokuset på veiledningen var å gjøre elevene bevisste på hvordan de kunne bidra til å stimulere skolen og praksis til å bedre samarbeidet. Fokuset var på de tiltakene de hadde kommet frem til i utopifasen, hvem av forslagene kunne de ta med seg videre i prosessen, og hvilken strategi måtte de velge for å operasjonalisere disse tiltakene. Elevene skrev ned de tiltakene de valgte å prioritere på en plakat. Vi velger å synliggjøre noen utsagn her; «Veilederne må lære mer om hva vi skal lære. Veileder må være på jobb når vi er her. Det virker som læreren kan mer enn veileder og er mer interessert.»

### **7.3 Presentasjon av elevens arbeid etter gjennomføringen av fremtidsverkstedet**

I dette kapitlet vil vi legge frem de resultatene som kom frem under denne aksjonen. Vi har valgt å presentere de funnene som står i relasjon til prosjektet i form av tekst. Resultatene som kom frem under kritikkfasen bar preg av elevenes noe negative opplevelse fra faget PTF. Elevene kom med uttalelser som: «For liten tid sammen med kontaktpersonen. Dårlig planlegging av veiledning. Ønsker å jobbe mer sammen med veileder. Dårlig organisering med veilederne og noen veiledere har så lav stillingsprosent slik at det fungerer dårlig å være veileder.» Dette var opplevelser som gikk på de negative rammefaktorene. Disse faktorene mente elevene kunne være utfordrende i samarbeidet mellom elev og veileder. Andre resultater som kom frem i denne fasen var; «Samarbeidet mellom læreren og praksisplassen er ikke god nok. Det virker som at læreren er mer interessert enn det praksisplassen er. Det er for dårlig tid til å snakke med læreren og veilederen når han kommer ut i praksis. Jeg opplever at de ansatte har mindre kunnskap enn læreren min.» Dette var uttalelser som fortalte hvordan elevene opplevde samarbeidet mellom skolen og arbeidslivet. De siste resultatene fra denne fasen sa noe om elevenes opplevelse av å få velge praksisplass; «Jeg ønsker et



bedre utvalg av praksisplasser. Det er for dårlig utvalg av praksisplasser. Det er dårlig at vi selv ikke får velge hvor vi vil være i praksis.»

Vi har valgt å presentere resultatene fra utøpifasen og kritikkfasen på samme måte; «Interesserte veiledere. Ønsker en fast veileder. Flinke veiledere som faktisk er der. Tid til veiledningssamtaler. At ikke veilederen har for mange elever samtidig. Veilederen skal være med å sette karakter. Veilederne skal ha en høy stillingsprosent og ha veilederkompetanse. Ha to veiledere når vi er ute i praksis, slik at vi alltid har noen vi kan forholde oss til. Ønsker at flere veiledere øker kompetansen ved å ta et veilederkurs». Disse resultatene indikerer viktigheten av veilederens tilstedeværelse og kompetanse. Elevene kom også frem med andre resultater i denne fasen som var relaterte til læreren: «God oppfølging av læreren. God hjelp av læreren til det skriftlige arbeidet som er relatert til praksis. At læreren er flink til å følge opp praksisundervisningen. Bedre hjelp med oppgaver. Får den hjelpen vi trenger, og får skikkelige svar på det vi lurer på. Elevene tar opp det de har gjort i praksis og har undervisning med læreren om dette.» Elevene kom også med tilbakemeldinger ang valg av praksissted; «Velge hvor vi kan være i praksis. Valgfritt hvor vi skal ha praksis.» Et funn som vi velger å presentere alene er dette; «Mer praksis, hele året, det lærer vi mest av.»

#### **7.4 Refleksjon og drøfting av fremtidsverksted med elevene**

I dette kapitlet vil vi gjøre rede for våre refleksjoner etter å ha gjennomført fremtidsverkstedet for elevene i de to klassene for helsearbeiderfag. Vi vil i samme kapittel drøfte de resultatene som kom frem under gjennomføringen. Først vil vi drøfte elevenes opplevelser, før vi kommer med våre erfaringer. Til slutt ser vi på utvikling av elevenes praksisteori i forbindelse med perifer legitim deltagelse.

#### 7.4.1 Drøfting av elevenes opplevelser av fremtidsverksted

Da elevene satte seg sammen i grupper og snakket om sine opplevelser fra dette faget, opplevde vi et positivt engasjement hos elevene. De turte å åpne seg og dele sine opplevelser og erfaringer med hverandre, dette som et godt utgangspunkt for refleksjon. For at elevene skal tørre å bidra med det de kan, er det viktig at de føler seg trygge og ivaretatt. Vi stilte veiledende spørsmål, slik at de fikk mulighet til å gå dypere i sin refleksjon. Vårt syn på læring tilsier at refleksjon er et essensielt begrep. Vi er opptatt av elevens utvikling av helhetlig yrkeskunnskap og yrkeskompetanse. En strategi for at elevene skulle nå dette målet var at de fikk mulighet til å reflektere over praktiske situasjoner de hadde vært igjennom. Vår oppgave ble da å få eleven til å knytte teori opp mot de praktiske situasjonene de hadde gjennomført. Her ble hovedfokus i lærerrollen veiledning. Ved å jobbe på denne måten bidro dette til å stimulere til elevens egenrefleksjon, som igjen kunne bidra til å utvikle en helhetlig yrkeskunnskap og yrkeskompetanse. Etter at elevene hadde reflektert over disse spørsmålene, skulle vi starte med å jobbe med fremtidsverkstedet som arbeidsmetode. Dette var ukjent for elevene. For å sette elevene inn i metoden, valgte vi å bruke en pedagogisk sol.

Vår opplevelse av elevenes deltakelse i fremtidsverkstedet var positive. Dette kommer frem i loggene elevene skrev i etterkant av gjennomføringen. En av elevene kom med uttalelser som sa at hun følte seg medvirkende i prosessen og at hun følte hun ble tatt på alvor. Dette er helt i tråd med det Jungk og Müllert sier om hensikten til fremtidsverksted som arbeidsmetode (Jungk & Müllert, 1989). Demokratiperspektivet er et viktig perspektiv og mål som skal være tilstede under arbeidsprosessen. I denne prosessen hadde elevene muligheter til å komme frem med sine egne synspunkt. Det var de som styrte prosessen. Disse synspunktene kom frem i alle tre fasene i metoden. De tre fasene krever motivasjon, engasjement og en ansvarlig holdning fra elevene. I kritikkfasen og utopifasen var det lett for elevene å komme frem med ulike synspunkter, uten å tenke på at disse skulle gjennomføres i praksis. Det var først når elevene kom til virkeliggjøringsfasen at de måtte inneha en mer ansvarlig holdning til de tiltakene de skulle prioritere. I følge forfatterne (Jungk & Müllert, 1989), er dette hensikten med denne arbeidsmetoden. Elevene startet arbeidet i kritikkfasen, og jobbet seg videre gjennom utopifasen. De gjorde denne jobben på selvstendig grunnlag uten noen form

for direktiver fra lærerne, noe som var et viktig demokratisk prinsipp. Slik vi tolker elevenes logger fra denne arbeidsmetoden, følte de medvirkning i form av at de ble tatt på alvor. Andre uttalelser som kom frem i elevenes logger var: «Fint at vi elevene kan få bestemme litt også. Flott at vi elever kan få innflytelse på hvordan PTF faget kan organiseres.» Disse uttalelsene er med på å underbygge den demokratiske prosessen. Utdragene fra loggene sier også noe om makt, eller fravær av makt. Skal fremtidsverkstedet nå målet med å være så demokratisk som mulig, er det viktig at makten styres over fra lærerne til hver enkelt deltaker i fremtidsverkstedet. Et spørsmål vi lærere stilte oss var hvordan elevene opplevde medbestemmelse og medvirkning i den daglige skolehverdagen. Dette gjorde vi på bakgrunn av de uttalelsene som kom frem etter gjennomføringen av denne arbeidsmetoden. Når de var så klare i sine uttalelser angående medvirkning i prosjektet, kunne det da bety at de ikke opplever dette i sin vanlige skolehverdag? Blir de overstyrt av sine lærere spesielt og skolesystemet generelt? Dette var et spørsmål som opptok oss. Hvordan blir det med elevenes motivasjon og engasjement hvis de opplever at de blir styrt av andre? Vi er opptatte av å jobbe yrkesdidaktisk. Hvis elevene til daglig opplever lite demokrati i skolesystemet, hvordan kan dette innvirke på måten å jobbe på? Hvordan blir yrkesdidaktikken ivaretatt i en slik situasjon?

#### **7.4.2 Refleksjon over våre erfaringer etter gjennomføringen**

Etter gjennomføringen av fremtidsverkstedet, satt vi igjen med mange tanker og refleksjoner. I og med at vi hadde gjennomført et tilsvarende verksted med veilederne, ble det naturlig å sammenligne erfaringene fra disse to verkstedene. Her opplevde vi store ulikheter. I kritikkfasen erfarte vi at veilederne hadde vanskeligheter med å komme i gang. De måtte ha litt «drahjelp» fra oss. Dette var noe vi ikke erfarte blant elevene. De var kreative med å komme med ulike forslag i denne fasen. Hva kunne årsaken til dette være? Veilederne var ansatt som arbeidstakere i en institusjon, de hadde lang erfaring. I løpet av sitt yrkesaktive liv, hadde de vært igjennom mange omstillingsprosesser. Dette tenker vi kan ha sin årsak i en noe mindre kreativitet enn vi så hos elevene. Veilederne hadde sine ledere de skulle forholde seg til, og vi tenker at dette også kunne være med på å dempe kreativiteten. Turte de egentlig å komme frem med all kritikken de satt inne med? Kunne dette på noen måte få konsekvenser for de

som arbeidstakere senere i yrkeslivet? Elevene derimot hadde kun opplevd to perioder ute i faget PTF. De var ikke ansatte, men elever, og skulle ikke være i den samme institusjonen i etterkant av dette fremtidsverkstedet. De hadde ikke noe forpliktende forhold til lederne der. Dette mente vi kunne være rammefaktorer som gjorde at elevene var mer kreative i denne fasen. Et annet moment vi mente kunne være av avgjørende betydning, var forskjellen på elevenes og veiledernes erfaring med denne type arbeid. Selv om elevene ikke hadde erfaring med denne metoden spesielt, var de vant til å jobbe med ulike prosjekter på skolen. Veilederne på sin side hadde ikke denne erfaringen. For dem var dette en uvant måte å jobbe på.

I utopifasen ga veilederne uttrykk for at dette var en utfordring der de hadde behov for veiledning. Elevene derimot trengte ingen veiledning i denne fasen. De ga uttrykk for at dette var morsomt og spennende. Her så de ingen begrensninger, bare muligheter. Hvorfor kan to grupper som jobber med det samme temaet reagere så forskjellig? Dette spørsmålet stilte vi forskere oss. Som en av veilederne uttalte i loggen sin: «det er så vanskelig for meg å være kreativ, jeg føler jeg må tenke sparing og effektivitet hele tiden.» Denne måten å tenke på gjaldt ikke elevene. En av veilederne sa i loggen sin: «Dette var vanskelig, tør jeg komme frem med alle forslagene jeg har? Det kan jo se ut som jeg er så negativ til den måten vi jobber på i dag.» Dette utsagnet er med på å underbygge vår refleksjon i forhold til hvorfor veilederne syntes dette var en utfordring, se kapittel 4.

#### **7.4.3 Utvikling av elevens praksis**

I loggen sin skriver en elev: «Det hadde vært fint hvis læreren min hadde vært mer ute sammen med meg. Da kunne jeg ha tatt opp ting med han med en gang. Det hadde gjort meg tryggere.» Her synliggjør eleven et moment angående organiseringen av PTF - faget. Dette utsagnet var viktig for det videre arbeidet med å utvikle samarbeidet mellom skole og arbeidsliv. Etter innføringen av kunnskapsløftet i 2006 ble lærerens rolle ute i praksisfeltet endret, se kapittel 1.

Vi ser at ved å øke vår tilstedeværelse ute i de ulike institusjonene, får vi større muligheter for å jobbe yrkesdidaktisk. Her kan vi følge elevene gjennom en arbeidsdag.

«Du kan vise meg hvordan jeg kan gjøre ting med en gang. Du er med meg hele dagen og kan vise meg mer enn bare stell.» Dette innebærer at vi kan være med i planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av elevens arbeid. Vi kan her ta utgangspunkt i praktiske situasjoner som eleven utfører, og inkludere egnet teori i forhold til den praktiske utførelsen. Denne måten å jobbe på støttes også av Handal og Lauvås sin illustrasjon over P1, P2 og P3 - nivå (Lauvås & Handal, 2000), se kapittel 3. En forutsetning for å nå målet med å utvikle elevens praksisteori, mener vi er å øke lærerens tilstedeværelse sammen med eleven i praksis. Vi får da anledning til jobbe yrkesdidaktisk. Hiim og Hippe sier at skal vi jobbe yrkesdidaktisk må være en variasjon mellom praktisk undervisningsarbeid og refleksjon og teoriutvikling over det arbeidet eleven har utført i praksis (Hiim & Hippe, 2001).

#### 7.4.4 Perifer legitim deltagelse

Utdraget fra en elevs logg sier: «Det hadde vært fint hvis læreren min hadde vært mer ute sammen med meg. Da kunne jeg ha tatt opp ting med han med en gang. Det hadde gjort meg tryggere.» Eleven sier her at ved en økt tilstedeværelse av læreren ville ha gjort henne tryggere i situasjonen som elev. Denne tryggheten mener vi er essensiell i elevens læreprosess. Lave og Wenger skriver i sin bok «Situert læring» at en sosial deltagelse er en av flere nødvendige komponenter i en lærings- og erkjennelsesprosess (Lave & Wenger, 2003). Slik vi forstår dette utgjør mening, fellesskap og identitet en fellesnevner for vellykket læring. For at elevene skal oppleve sin praksisperiode som meningsfull, er det viktig med gjensidig engasjement og at de opplever å være deltaker i et fellesskap sammen med andre kollegaer. Dette fellesskapet kan være med på å gi handlingene mening og verdi (Lave & Wenger, 2003). Det er ved å være deltakere i dette fellesskapet at eleven kan utvikle sin yrkeskunnskap. I rapporten «Å bli helsefagarbeider» (Skålholt, et al., 2013) kommer det frem at elevene ikke velger å bli helsefagarbeidere. En av årsakene til dette kan i følge rapporten være, mangel på inkludering i arbeidsfellesskapet (Skålholt, et al., 2013). Hva har en økt tilstedeværelse av læreren ute i praksisfeltet med dette å gjøre? Gjennom vår praksis som lærere har vi opplevd at det ikke er en selvfølge at elevene blir en del av fellesskapet på en arbeidsplass. De er ofte yngre enn de andre arbeidstakerne. Elevene er ikke fast ansatte,

men kommer inn i institusjonen noen uker. De føler seg utrygge på situasjonen og sin rolle i arbeidslivet. Hvis vi øker vår tilstedeværelse på praksisstedet, kan vi bidra til at eleven blir tryggere og derigjennom blir en del av fellesskapet. «Alle forsvinner ut for å røyke, vi blir sittende alene. Når veileder ikke er på jobb, må vi gå med assistenter.»

Perifer legitim deltagelse er et begrep som Lave og Wenger benytter (Lave & Wenger, 2003). Dette begrepet lar seg overføre til situasjonen elevene og lærerne befinner seg i, ute i praksisfeltet. Dette er ikke en undervisningsteknikk, men en måte å forstå læring på. Når vi tilrettelegger for en perifer legitim deltagelse, gjør vi det mulig å utnytte relasjonene mellom de nyankomne elevene og de mer erfarne deltagerne, i dette tilfelle veilederne. Det er i dette sosiale miljøet med det faglige fellesskapet at læring vil skje hos elevene. Ved deltagelse i dette fellesskapet vil det bidra til utvikling av kunnskap, ferdigheter og holdninger (Lave & Wenger, 2003). For å hjelpe eleven inn i dette fellesskapet, kan vår økte tilstedeværelse være et bidrag i den retning. Ved å være mer ute på praksisplassen, kommer vi tettere på de ansatte, og har muligheten til å hjelpe elevene inn i det faglige fellesskapet.

Videre sier rapporten: Helsefagarbeiderne ser ikke på elevene som rekruttering til yrket (Skålholt, et al., 2013). Ved vår økte tilstedeværelse har vi mulighet til å utvikle kvaliteten på elevenes første møte med arbeidslivet. Utdrag fra elevenes logger etter første møte med PTF; «Det var ingen som visste vi kom. Ingenting var planlagt. Ingen ville ha meg med, jeg ble sittende på vaktrommet.» På bakgrunn av dette har vi satt i gang følgende tiltak; kommunens koordinator organiserer hvilke institusjoner som skal benyttes og veiledere blir forespurt.

Lærerne ringer PTF - plassen, og får bekreftet at de venter elever og at de er velkomne. En uke før oppstart i PTF reiser vi ut på institusjonen, for å forsikre oss om at alt er i orden. Så langt det er mulig møter vi eleven på institusjonen, første dag. Veilederne er forberedt, og de tar imot elevene og viser dem rundt. De fleste har mer enn en veileder, slik at de alltid har en fagperson å gå sammen med. Vår tilstedeværelse i fellesskapet har bidratt til gjensidig utveksling av fagkunnskap. Dette opplever veilederne som økt yrkesstolthet; «Jeg føler meg verdifull i jobben som veileder. Jeg er stolt av yrket mitt og jobben jeg gjør, både i forhold til pasientene og eleven.» Tiltakene vi har iverksatt er

i tråd med noen av de manglene rapporten omhandler.

## **8.0 Veiledning med en elev**

Med denne aksjonen er vårt mål å belyse en veiledningssituasjon hvor elev og lærer var delaktige. Her vil vi belyse forskningsspørsmålene: Hvilke tiltak bør skolen iverksette for å oppnå tettere samarbeid med arbeidslivet? Og hvordan kan vi inkludere veiledere og elever slik at de utvikler yrkeskompetanse? Denne aksjonen er en følge av de to første aksjonene, hvor både veiledere og elever ønsket mer tilstedeværelse av lærer i praksis. Vi har valgt å beskrive en veiledningssituasjon, da det er slik vi har fulgt opp elevene i PTF. Det er blant annet denne måten vi har jobbet på med elevene gjennom hele PTF - perioden.

### **8.1 Hensikten med veiledning med en elev**

Hovedhensikten med denne aksjonen var at vi lærere skulle veilede eleven slik at hun kunne utvikle sin handlingskompetanse og utvikle sin praksisteori, ved hjelp av refleksjon. Målet med veiledningen er at eleven reflekterer over arbeidsprosjektet hun har utført, og dermed kan heve seg fra nivå P1, til P2 eventuelt P3 - nivå, se kapittel 3. En følge av dette kan bli at PTF - perioden blir interessant og meningsfull. Lærerens ansvar er også den formelle vurderingen av eleven og ved at vi deltar i ulike arbeidssituasjoner, har vi mulighet til å veilede eleven til en god og realistisk vurdering (Norge & Stette, 2012).

### **8.2 Planlegging av veiledning med en elev**

Alle fire lærerne satte opp en plan for når vi skal følge eleven i en arbeidssituasjon. Ved at vi har samlet flere elever i samme institusjon, kan vi være med flere elever hver gang de er i PTF. Eleven avtalte med PTF - plassen, veilederen sin, hvilke pasient det passet at læreren er med til, og pasienten må gi tillatelse til at læreren skal være med. Eleven satte seg inn i pasientens diagnose og hvilke arbeidsoppgaver som skulle utføres, planla økten. I forkant av veiledningssituasjonen var det et krav fra læreren at eleven var godt forberedt og hadde skrevet et veiledningsdokument. Dette dokumentet ble brukt som



grunnlag for en førveiledningssamtale, og skulle inneholde følgende punkter: plan for hvordan gjennomføringen av stellet skal foregå, oversikt over hvilke behov pasienten har og forslag til tiltak for å løse behovene.

Jeg, for min del, var også godt forberedt, ved å reflektere over min rolle, som var to-delt: en assistent rolle og en veileder rolle. Jeg har tidligere hatt lignende roller og ved å sette ett kryss på håndbaken, kunne det minne meg om rollen som veileder i denne situasjonen.

### **8.3 Gjennomføring av veiledning med en elev**

I veiledningssituasjonen har vi valgt å bruke Sissel Tveitens (Tveiten, 2008) beskrivelse av veiledning. Hun deler veiledningen i tre ulike elementer, disse beskrives som; førveiledning, gjennomføring og etterveiledning. I tillegg til disse tre har vi valgt å ta med trekantsamtale. Disse er beskrevet tidligere i prosjektet under kapittel 3.

En veiledningssituasjon med alle fire elementene var obligatorisk for alle våre elever, og vi har derfor valgt å beskrive en situasjon med en elev, en veileder og en lærer. Denne eleven har sin PTF - plass på et somatisk sykehjem. I denne stellesituasjonen var det bare en av oss som kunne delta, dette av hensyn til både pasienten og eleven. Læreren som var med, var elevens kontaktlærer og hadde ansvaret for veiledningen av eleven i PTF.

Målet med førveiledningen er å gjøre eleven forberedt på gjennomføringen, ved å gå igjennom dokumentet som hun har skrevet. Lærers oppgave i denne situasjonen blir da å stille spørsmål av en slik karakter at eleven reflekterer over det hun har skrevet og den oppgaven hun skal utføre. Hvordan hun har valgt å gjennomføre oppgaven som i dette tilfellet var en stellesituasjon vil også være avgjørende. Vi satt uforstyrret på et kontor under veiledningen, og vi hadde cirka 15 minutter til rådighet.

Da førveiledningen var gjennomført, var det gjennomføringen av den praktiske delen eleven skulle utføre. Pasienten, var en eldre dame på 75 år, med diagnosen hjerneslag.

Hun har noe nedsatt kraft i venstre side av kroppen, men var klar og orientert for tid og sted. Pasienten hadde eget rom med bad til disposisjon. Eleven gjennomførte stellet slik hun hadde planlagt skriftlig. Min rolle som lærer, var assistent for eleven der hun hadde behov for det, samtidig som jeg observerte eleven og det hun gjorde. Denne rollen opplevdes utfordrende, jeg har skrevet logg fra denne situasjonen. «Dette var utfordrende å inneha to roller samtidig. Jeg hadde ikke noe å skrive på så jeg måtte huske alt. Selv om det var en utfordrende rolle var det en lærerik situasjon å være med på.» Flere utdrag fra denne loggen presenteres nærmere under kapittel 8. Da eleven hadde gjennomført morgenstell av pasienten, var det tid for etterveiledning med eleven og meg. Hovedhensikten med denne veiledningen er å få eleven til å reflektere over gjennomføringen av stellet. Jeg spurte henne hva hun synes var bra og hva hun eventuelt kunne gjort annerledes. Hensikten med spørsmålene var å få eleven til å løfte seg fra nivå P1 til et P2 eller P3 - nivå, ved hjelp av refleksjon og veiledning. Vi satt uforstyrret i et eget rom, og hadde avsatt en time til denne veiledningen.

### **8.3.1 Trekantsamtale**

Trekantsamtalen er en samtale mellom elev, veileder og lærer. Vi hadde satt av en time til denne trekantsamtalen, og satt uforstyrret på et rom, utenfor avdelingen. Hensikten med samtalen var i første omgang å gjennomgå læringsmålene eleven hadde satt seg for denne perioden. Hvor langt var hun kommet i måloppnåelsen, og hvilke tiltak måtte hun sette inn for å nå de målene hun eventuelt ikke hadde nådd. Var det realistisk å nå disse målene i løpet av denne PTF - perioden, dette var viktige spørsmål å få svar på. Eleven ble bevisstgjort i forhold til egne mål og hvordan hun kunne utvikle sin kunnskap for å oppnå målene hun hadde satt seg. I denne samtalen var veilederen en viktig person. Det var hun som så eleven til daglig, og som vet hvor langt eleven har kommet i sin måloppnåelse.

#### 8.4 Samarbeid som har ført til utvikling mellom skole og arbeidsliv

De viktigste funnene i denne aksjonen var nok elevens oppdagelse av at læreren deltok som støttespiller og veileder. Hun uttalte at hun synes det var lærerikt og at jeg, som lærer hadde stilt henne så mange spørsmål, og fikk henne til å tenke og begrunne det hun hadde gjort. Hun ønsket at skolen kunne lære opp veilederne, slik at de også kunne bedre sin veilederkompetanse. Fordi elevene skriver logg etter hver uke i PTF har vi mange eksempler på hvordan eleven opplever vår deltakelse i faget. «Det var veldig skummelt at du skulle være med de første gangene, men nå oppleves det trygt. Du vil jo mitt eget beste. Jeg blir tvunget til å være forberedt når du kommer, for du stiller spørsmål. Du har mer kunnskap enn veilederen og du hjelper meg å se sammenhengen mellom teori og praksis. Jeg må ta ansvar selv, kan ikke bare se på. Når du er her tar vi oss tid til å gjøre alt riktig, det er ingen lettvinte løsninger. Du er vant til å gi tilbakemeldinger og du vet hva jeg skal måles etter.» Elevene har også spurt om vi kan komme til dem, selv om det ikke er deres tur i forhold til oppsatt plan, fordi de har noe de ønsker å vise de har lært.

Som assistent og veileder, oppdaget jeg at min rolle var krevende. Vår deltakelse ute i praksisfeltet ble positivt mottatt så vel fra eleven som veileder. Aksjonsforskning som forskningsstrategi ga oss mulighet til å være deltakende i prosessen og ikke bare som samtalepartner, kapittel 4. Dette har vært viktig og lærerikt for oss.

Sitat fra lærerens logg: «Kombinasjonen mellom assistent og veileder var utfordrende. Jeg må være bevisst på at jeg ikke overtar ansvaret i stellesituasjonen og «overkjører» eleven. Jeg var veldig glad for at jeg hadde satt et kryss på håndbaken, det minnet meg hele tiden på veilederrollen. Jeg hadde ikke noe å skrive på, så jeg måtte huske på alt. I etterkant ser jeg at det var nesten en uoverkommelig oppgave. Selv om dette var en utfordrende rolle, var det også en lærerik situasjon å være med på. Jeg ser at jeg som assistent og veileder, må ha tilgang til et papir å notere på.»

## 8.5 Refleksjon og drøfting etter veiledning med en elev

Denne veiledningssituasjonen med eleven var helt i starten av prosjektet. Vi har hatt liknende veiledninger i løpet av hele skoleåret, med alle elevene. I forhold til aksjonsforskning hvor alle er deltakere i forskningsprosessen, opplevde vi i denne situasjonen at det vi hadde gjennomført var til beste for alle parter.

Veiledningssituasjonen var en følge av fremtidsverkstedet både med elever og veiledere. I forhold til vår problemstilling, var denne veiledningssituasjonen sentral. Vår tilstedeværelse i praksis var med å knytte skole og arbeidsliv nærmere hverandre. Det er nær sammenheng mellom å lære gjennom praktisk sammenheng og forske i sin praksis (Hiim, 2010). Med dette forstår vi at vår tilstedeværelse i arbeidslivet gir veiledning med elever i PTF, og bidrar til tettere bånd mellom skole og arbeidsliv. Veilederne og elevene hadde på fremtidsverkstedet uttalt at de ønsket læreren mer tilstede i praksis. Vårt ønske, som lærere, var at elevene skulle jobbe yrkesdidaktisk. Med dette mener vi at eleven skal jobbe etter en strukturert ramme som inneholder følgende elementer; en praktisk – teoretisk planlegging, en gjennomføringsdel, og etter dette en refleksjonsdel. Dette er grunnprinsippet i en yrkesdidaktisk arbeidsmåte. Veilederne ga klart uttrykk for at de ikke hadde forutsetninger til å gjennomføre hele denne prosessen. De sa de hverken hadde kunnskaper eller tid nok til å gjennomføre dette, men kun deler av den. Den delen de mente de var best i stand til å ivareta, var gjennomføringsdelen. I følge boken «Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere» sier forfatterne klart at skal elevene få en optimal opplæring og utvikle seg til profesjonelle yrkesutøvere, er elevene avhengige av å jobbe med alle elementene i denne prosessen, både planlegging, gjennomføring og refleksjon (Hiim & Hippe, 2001). Dette støttes også av Dreyfus og Dreyfus, som mener at hvis elevene skal kunne utvikle seg til profesjonelle yrkesutøvere, er de avhengig av å møte den ekte praksis. Med dette mener forfatterne at elevene må få muligheter til å diskutere sine opplevelse i praksis med ekspertene. Ved hjelp av denne diskusjonen kan de oppnå en refleksjon som igjen er med på å øke og styrke yrkeskompetansen (Hiim & Hippe, 2001). Vi ser klart at det er veilederne ute i arbeidslivet som er ekspertene her, men det hjelper lite hvis de ikke har kunnskaper eller tid nok til å ta denne diskusjonen. Det er her vi som lærere kan komme inn og bistå både veilederne og elevene. Ved vår deltakelse sammen med eleven, har vi både tid og mulighet til å se og «ta tak i» ulike arbeidsoppgaver med påfølgende refleksjon og diskusjon.

Lave og Wenger sier i sin bok «Situert læring» at sosial deltagelse er en nødvendig komponent i en læringsprosess (Lave & Wenger, 2003), her henviser vi til figur 2. Denne figuren synliggjør at læring er avhengig av flere komponenter som for eksempel identitet, praksis, mening med det du gjør og fellesskap. Forfatterne har et begrep de kaller for «Perifer legitim deltagelse». I vår sammenheng forstår vi dette begrepet om analytisk synspunkt på læring. Dette kan forstås ved at når vi legger til rette og utnytter relasjonen mellom elev, veileder og lærer, i veiledningssituasjonen. Det er i dette fellesskapet læringen vil finne sted. Dette var vår opplevelse i denne og lignende veiledningssituasjoner. Forfatterne (Lave & Wenger, 2003) sier at ved at eleven deltar i dette fellesskapets produktive virksomhet tilegner hun seg gradvis kunnskap, ferdigheter og holdninger. Hun kan dermed gå fra legitim perifer deltagelse til fullverdig medlem i faget (Lave & Wenger, 2003).

Da eleven og jeg møttes, ga eleven uttrykk for, både verbalt og non-verbalt, at hun var nervøs og gruet seg til dette stedet. Hun sa at dette virket skummelt og at hun aldri før hadde hatt med seg en lærer i en slik veiledningssituasjon. Vi pratet litt om disse følelsene, og hva de kunne gjøre med elevens måte å gjennomføre stellesituasjonen. Hun mente at det kunne være sunt å være litt nervøs, men ikke så nervøs at hun ble handlingslammet. Dette var et tema i førveiledningssamtalen, der hun uttrykte trygghet med meg som lærer, selv om dette var første gang i denne situasjonen. Hun kjente meg godt fra klasserommet. Etter samtalen ga hun uttrykk for at nervene hadde dempet seg, og var nå på et moderat nivå. Dette er i tråd med hva Grenstad og Sandven sier om konfluent pedagogikk (Grenstad & Sandven, 1986). Konfluent pedagogikk ser på mennesket som noe særegent. Alle mennesker skal møtes med respekt og gis mulighet for utvikling og vekst. Hvert enkelt menneske bærer i seg store resurser. Ved hjelp av konfluent pedagogikk og veiledning skal mennesket få hjelp til å frigjøre sine resurser til beste for seg selv, sine handlinger, sine medmennesker og det samfunn de lever i (Grenstad & Sandven, 1986). For meg som veileder var det viktig at eleven følte trygghet for dermed å gjøre sitt beste for pasienten og seg selv i denne situasjonen. Jeg oppmuntret eleven under stellesituasjonen, ved å rose henne, pratet med pasienten og prøvde å gjøre mitt for at situasjonen skulle oppleves best mulig.

Jeg hadde reflektert over min rolle, som var todelt; en assistent rolle og en veilederrolle. Jeg valgte og ikke å ha noe å skrive på og med under stellesituasjonen. Dette mente jeg ville forstyrre eleven og være unaturlig for pasienten. Selve gjennomføringen av stellesituasjonen gikk veldig bra. Hun var ikke preget av nervøsitet under situasjonen. Jeg måtte konsentrere meg om å ha fokus på veilederrollen. Det var en mulighet for å gli inn i rollen som assistent, og glemme veiledningen. Dette visste jeg på forhånd, og derfor hadde jeg gjort et lite tiltak for meg selv for å bli minnet på denne rollen. I etterveiledningssamtalen skulle eleven få muligheten til å reflektere over det hun hadde gjort. Jeg stilte spørsmålet; «hvis du skulle gjort det samme en gang til, ville du gjort det på samme måte, eller er noe du ville gjort annerledes, og hvorfor?» Eleven hadde klare meninger om hva hun hadde gjort bra, og hva hun ville gjort annerledes. Jeg kjente jeg var stolt over å ha en slik reflektert elev. Jeg spurte eleven hvordan hun klarte å reflektere så saklig over situasjonen. Svaret kom fort; «det er jo dette dere har hatt fokus på, både inne på skolen og de dagene jeg har vært i PTF. Dere har vært ”på” meg hele tiden, og spurt hvorfor, hvorfor.» Dette underbygges av Handal og Lauvås sin praksisteori (Handal & Lauvås, 2002), se kapittel 3.

Vi kan også knytte denne veiledningssituasjonen til Myren og Mellvolds figur, figur 4. De påpeker at læring er et helhetlig fenomen, som innbefatter det kognitive, det affektive og det ferdighetsmessige. Det var viktig for meg som lærer at eleven ikke var for nervøs, men at hun opplevde trygghet i situasjonen. Eleven utfører en oppgave hvor lærer eller veileder deltar, ved bruk av reflekterende spørsmål kan de få eleven til å reflektere over erfaringen i etterkant. Dette kan føre til ny forståelse av praksisteori. Dette kan føre til at eleven utfører oppgaven med utvidet kunnskap.

I trekantsamtalen mellom eleven, veilederen og meg, tok vi først opp hvordan eleven lå an i forhold til målene sine. Da dette var gjort, brukte vi resten av tiden på å reflektere over det eleven hadde sagt til meg. Både veilederen og jeg som lærer fikk en bekreftelse på at organiseringen av faget PTF, hadde vært en god investering for denne eleven, og for samarbeidet skole arbeidsliv. Ved å organisere PTF på denne måten tilfredsstiller vi noen av de behov Melding til Stortinget nr.20 etterlyser (Meld.St. nr 20, 2012 -2013). Et eksempel på dette er oppfølgingen fra lærerne, som mange steder oppleves som

mangelfull når eleven er ute i arbeidslivet. Her kan vurderingsgrunnlaget være løsrevet fra konteksten hvor læringen foregår (s.131).

Veileder uttrykte tilfredshet med min økte tilstedeværelse. «Det er bare å gripe tak i deg, hvis noe er uklart i forhold til eleven. Du er en av oss nå ikke bare en gjest. Det er lærerikt å høre hvordan du stiller spørsmål.» Veilederen hadde merket seg hva eleven hadde sagt i forhold til min kompetanse og hvordan jeg knyttet teori og praksis sammen. Hun uttrykte et sterkt ønske om veilederkurs, hvor hun kunne få lærdom i bevisstgjøring av eleven ved å stille de rette spørsmålene, som hun sa.

## 9.0 Veiledningskurs for veilederne

I dette kapitlet vil vi gjøre rede for hensikten, planleggingen, gjennomføringen og presentere resultater fra aksjonen. I denne aksjonen belyser vi følgende forskningsspørsmål; Hvilke tiltak kan skolen iverksette for å oppnå et tettere samarbeid med arbeidslivet? Hvordan kan vi inkludere veiledere og elever slik at de opplever yrkeskompetanse? Vi vil også presentere refleksjonen og drøftingen fra denne aksjonen.

### 9.1 Hensikten med veiledningskurs for veiledere

Her vil vi kort ta for oss hensikten med denne aksjonen. Nærmere beskrivelse av hensikt og innhold kommer senere i dette kapitlet. Denne aksjonen ble iverksatt på grunn av arbeidet i fremtidsverksted for veiledere og elever. Her kom det frem flere behov og ønsker som la grunnlaget for denne aksjonen.

Det var flere hensikter med dette kurset. På den ene siden ønsket veilederne et faglig påfyll om temaet veiledning. På gjennomføringen av fremtidsverkstedet, både for veilederne og elevene, kom det klart frem viktigheten av gode veiledningskunnskaper hos veilederne. Veilederne etterlyste også ulike veiledningsmetoder de kunne utøve i sin veiledning med elevene. De ønsket å få mer kunnskap om de ulike veiledningsverktøyene, og i hvilke situasjoner de kunne anvende dem. En av veilederne sa det slik i loggen sin: «Jeg ønsker å opparbeide meg en verktøykasse med ulike veiledningsverktøy i. Så vil jeg bli så bevisst at jeg vet hvilke verktøy jeg skal ta frem og bruke i de ulike situasjonene.» I en av loggene etter fremtidsverkstedet sier en veileder: «Når jeg får mer kunnskap om det å veilede elever, vil jeg bli tryggere i min rolle som veileder. Jeg vil da på en bedre måte kunne motivere eleven til å nå de målene hun har satt seg.» En annen veileder skriver i loggen sin: «Jeg ønsker at de elevene jeg er veileder for, skal brenne for det yrket hun har valgt, at hun når de målene hun har satt seg. For at dette skal skje, må jeg være en god rollemodell og en god veileder.» Elevene uttalte: «Vi tror veilederne blir mer motivert for prosjektet hvis de lærer mer. Kanskje det kan bli mer populært å være veileder.»



En annen hensikt med å gjennomføre dette kurset, var å sette i verk en refleksjon hos veilederne. Vi var av den oppfatning at når veilederne fikk en bedre og bredere forståelse for de styringsdokumentene som ligger til grunn for opplæringen av elevene, ville dette gjøre noe med ansvarsfølelsen og motivasjonen til å veilede elevene på en god måte. De ville oppleve at de som veiledere og vi som lærere jobbet sammen med eleven mot felles mål. Dette ville gi veilederne et større ansvarsforhold, og videre et dypere eierforhold til elevens utvikling av yrkeskunnskap og yrkeskompetanse. Disse hensiktene er i tråd med vår problemstilling. Sett i et samfunnsmessig perspektiv kan dette bidra til yrkesstolthet blant fagarbeiderne. Videre kan dette føre til økt rekruttering og mindre frafall i videregående opplæring.

## **9.2 Gjennomføring av veiledningskurs for veiledere**

I de påfølgende delkapitlene vil vi utdype gjennomføringen av aksjon 4. For å gjøre dette på en strukturert og oversiktlig måte, velger vi å bruke den didaktiske relasjonsmodellen fra Hiim og Hippe, (Hiim & Hippe, 1998), som mal.

### **9.2.1 Veiledernes læreforutsetninger**

Alle deltakerne på dette kurset var utdannet hjelpepleiere, omsorgsarbeidere eller helsefagarbeidere. Enkelte av disse hadde en videreutdanning fra en helsefagskole innen eldreomsorg, rehabilitering eller kreftomsorg og lindrende pleie, men ingen hadde videreutdanning innen veiledning.

Selv om alle hadde den samme basiskompetansen i form av en formell utdanning som hjelpepleier, omsorgsarbeider eller helsefagarbeider, hadde de allikevel ulike læreforutsetninger. Dette måtte vi som kursholdere ta hensyn til ved planlegging og gjennomføring av kurset.

### 9.2.2 Rammefaktorer

For å gjennomføre dette kurset fikk vi tildelt økonomiske midler fra Buskerud fylkeskommune, de så det som en viktig oppgave å styrke samarbeidet med skole og arbeidsliv. Det var vår nærmeste leder som var bevisst dette og søkte midler.

Vi ønsket å avholde samme veiledningskurset to dager på rad. Grunnen til dette var at interessen for kurset var stor. Det var til sammen påmeldt 33 deltakere. Første dag var det 18 deltakere, en mann og resten kvinner. Andre dag var det 15 deltakere, alle kvinner. De var i ulik alder, fra 25 til 60 år. Kommunens representant for å skaffe PTF - plasser i kommunen deltok første dag. Alle de andre jobbet innen helseinstitusjoner i samme kommune. Noen jobbet inne på sykehjemsavdelinger, noen i hjemmetjenesten og andre i tilrettelagte tjenester for funksjonshemmede. Noen hadde aldri vært veiledere før, mens andre hadde vært veiledere flere ganger.

Vi hadde to dager til disposisjon til gjennomføringen, en onsdag og en torsdag. Det var avsatt et klasserom med plass til 20 stykker. Vi var fire lærere og en leder som underviste i ulike temaer. To av lærerne hadde en formell veilederkompetanse. Alle lærerne hadde lang erfaring med å veilede elever ute i prosjekt til fordypning. De hadde god kjennskap til de ulike institusjonene, og kjente også mange av veilederne.

### 9.2.3 Mål

Målet med veilederkurset var å øke veileders kompetanse i forhold til veiledning. Ved å gi dem innsikt i ulike verktøy i veiledning hadde vi tro på å styrke motivasjonen i forhold til veilederprosjektet. Vårt mål var å gi veilederne bedre innsikt i læreplanverket, kompetansemål og elevenes læringsmål. Vi ønsket en dialog med veilederne i forhold til hvilke læringsmål elevene bør ha. Vi oppfordret til en refleksjon rundt etikk og holdninger, og hvordan veilederne fremstår som forbilder.

#### 9.2.4 Innhold

Veilederne ble ønsket velkommen av vår nærmeste leder, som presenterte dagens program. Hun informerte om LK-06, og hvilke forandringer det var i forhold til R-94. Vi startet programmet med etikk og holdninger, deretter fulgte veiledningsmetoder og til sist så vi på læreplaner og kompetansemål. Dagene ble avsluttet med at deltakerne skrev logg og refleksjon etter dagen.

#### 9.2.5 Gjennomføring

Vi var opptatt av at deltakerne på kurset skulle være aktive. Vi ville anvende pedagogisk sol, små refleksjonsgrupper og dialogundervisning. «Fint at vi kan være aktivt med i dialog og diskusjon, da blir kurset spennende» uttalte flere deltakere.

Vi startet opp med en gjennomgang av Kunnskapsløftet. Det var vår leder som hadde ansvaret for denne delen. Hun valgte ren tavleundervisning og formidling av stoffet. Dette var ikke det vi hadde blitt enig om. Etter denne sekvensen ba vi deltakerne tenke igjennom hva de ønsket av kurset, først hver for seg, før de snakket med sidemannen, deretter noterte vi på tavla dagens ønsker. De ville først og fremst lære mer om veiledningsmetoder og elevenes læringsmål. Vi lærerne hadde i forkant bestemt at vi ønsket å ha med en sekvens om etikk og holdninger. Dette begrunnet vi med at de er elevenes forbilder.

Første tema var etikk og holdninger, hvor det ble understreket at veilederne er rollemodeller. Læreren som snakket om dette, ba veilederne tenke over hvordan de fremsto i denne rollen. Hva betyr det for elevenes syn på yrket, hva gjør veilederne for å rekruttere til eget yrke? Viser de yrkesstolthet? Gleder de seg til å være veiledere? Er det frivillig å være veileder eller blir de pålagt oppgaven? Dette var noen av de spørsmålene han stilte. Det kom noen svar på spørsmålene, noen synes yrke er slitsomt, med jobbing både i helger og høytider. De nevnte også at de synes lønnen er dårlig i forhold til den jobben de gjorde og at yrket har lav status. Det er mange tunge løft og tungt arbeid. Noen sa hvor positivt de synes det er å få lov å jobbe tett på pasientene, få vise omsorg og hjelpe de som trengte det mest. Veilederoppgaven er for de fleste påtvunget, det gikk på omgang. Læreren som hadde stilt spørsmålet var nok ikke forberedt på så negative svar, det var for øvrig ikke vi andre lærere heller som var

tilstede. Læreren som hadde regien spurte hva de tenkte om de signalene de sendte ut? Da var det en som uttalte at det var viktig å være ærlig i forhold til arbeidssituasjonen og de krav som stilles. Læreren fortsatte med viktigheten av veileders rolle som forbilder, hvis elevene ser de tar røykepauser, slurver med hygiene i form av smykker og dårlig håndvask, hjelper det lite hva vi lærer dem teoretisk. Det samme gjelder holdninger i forhold til pasienter og pårørende. Elevene tar etter både på godt og vondt. Dette ble nok litt «hard kost» for veilederne, så de ble litt tause. Vårt mål var en bevisstgjøring, men de så ut til å ta det som kritikk. Våre reaksjoner i forhold til dette kommer under refleksjoner.

Neste post på programmet var ulike veiledningsmetoder. Her ble det presisert hvor viktig det var for eleven selv å oppdage hva han hadde behov for, og be om nødvendig veiledning. I stedet for å dra eleven etter seg, var det bedre å la eleven selv få prøve seg for så å be om veiledning ved behov. På den måten kan veileder tilrettelegge slik at eleven holder rett kurs. Hvilke spørsmål er det naturlig å stille i en veiledningssituasjon, bruk av spørreord som hvordan opplevde du situasjonen, hva følte du i situasjonen og hvilke tanker har du om det du opplevde?

Vi anbefalte veilederne å sette av tid til førveiledning, gjennomføring og etterveiledning i ulike arbeidssituasjoner. Det vil si at de snakket med eleven før de gikk inn i arbeidssituasjonen, slik at eleven forteller hvordan hun vil løse oppgaven, så gjennomføres oppgaven sammen med eleven, for så til slutt å reflektere over arbeidet hun har utført. Eleven uttrykker da sine tanker i forhold til hva som er gjort og hvordan hun kunne ha utført arbeidet på en annen måte. Hvis det ikke gikk som planlagt, hva kunne årsaken til det være?

Til sist snakket vi om læreplananalyse, og hvilke kompetansemål og læreplanmål eleven skulle måles etter. Vi har tidligere utarbeidet lokale læreplanmål ut ifra kompetansemålene. Nå lot vi veilederne se hvilke mål de mente elevene kunne jobbe med når de var ute i PTF, hva mente de elevene burde lære. Vi delte dem i grupper, for så å la dem utarbeide noen mål hver. «Ved å se disse kompetansemålene skjønner vi at det må være vanskelig for eleven å komme med ferdige læringsmål til oss.»

Begge kursdager ble gjennomført likt, men utviklet seg litt forskjellig. Dette kommer vi tilbake til i refleksjon og drøftingsdelen seinere i kapitlet.

### 9.2.6 Vurdering

Vi ga veilederne noen skriftlige spørsmål for å få en anonym vurdering av dagen. Hvor de blant annet skulle besvare hvordan dagen hadde vært, hvorfor de hadde den opplevelsen og hvor fornøyde de var med egen innsats? Hvilke temaer opplevde de spesielt interessante og hva var grunnen til at dette temaet var så spennende? Videre spurte vi hva de kunne bruke av det vi hadde tatt opp i løpet av dagen? Hvilke andre temaer kan det være aktuelt å ta opp på seinere kurs? Vi spurte hvilke tanker de hadde om å gjennomføre eksamen ute på arbeidsplassen? Kunne de tenke seg å få opplæring som sensor? Alle deltakerne besvarte spørsmålene, og de kom med konstruktive tilbakemeldinger, utdrag av svarene følger i neste kapittel.

## 9.3 Samarbeid som har ført til utvikling mellom skole og arbeidsliv

Tilbakemeldingene veilederne ga oss sa at de var blitt bevisst egne holdninger og adferd. En skrev i loggen sin; «Positivt med slike kurs, det er viktig i forhold til samarbeidet og kontakten mellom skole og arbeidsliv.» Flere tilbakemeldinger gikk på nyttig kunnskap, godt å bli bedre kjent med lærerne, veiledningsteknikker og styringsdokumenter. «Jeg fikk forståelse for hvor vanskelig det er for eleven å lage mål, nå når jeg har sett kompetansemålene.» Flere uttalte det var lærerikt å sitte i gruppe og lage læringsmål ut ifra kompetansemålene. Ved å jobbe på den måten ble veilederne enige om hva de kunne forvente av elevene, de uttrykte forståelse for at dette ville være individuelt. Nyttig å snakke med andre veiledere og utveksle erfaringer, få bekreftelser på den jobben de utfører med elevene. «Vi ble hørt og fikk ros» skrev en i loggen sin. Ved at veilederne kunne delta i diskusjoner og dialoger ble dagen engasjerende og interessant. Enkelte ga tilbakemelding på at vi som lærere var godt forberedt, engasjerte, blide og flinke til å formidle. Selv opplevde de det godt å bli sett for den jobben de gjør og verdsatt av skolen. Noen uttrykte også bevisstgjøring i forhold til elevenes alder og

kunnskapsnivå, dagens elever kan ikke sammenlignes med tidligere VKII hjelpepleierelever. Vi hadde understreket at elevene hadde to års læretid før fagprøven, så de hadde god tid til mer utvikling og læring. Flere av veilederne ga uttrykk for at de måtte gå i seg selv, og endre oppfatninger og holdninger, nettopp fordi vi hadde sagt de var forbilder. Denne type kurs ønsket alle seg en gang i året og noen ønsket temaer som etiske dilemmaer og caser de kunne diskutere i grupper. Tilbakemeldinger fra elevene via logg, var også et ønske vi fikk. Hvordan opplevde elevene PTF - plassen? Ved at veilederne fikk tilbakemeldinger kunne de bli bedre. Kommunenes representant var med første dag, dette kan ha satt en demper på forsamlingen. Hun kan oppleves som en maktperson på deltakerne og dermed ha vært med på å gjøre dem tause. Vi spurte veilederne om tilbakemeldinger på hvilke forventninger de har til oss lærere i forhold til oppfølgingen. Veilederne ønsket godt samarbeid ved at vi var mye tilstede på arbeidsplassen og tilgjengelige for spørsmål. Fint om de kunne få tilbakemeldinger på den jobben vi gjør, både fra lærer og elev. «Nå når dere har samlet flere elever på hver praksisplass har dere blitt mer synlige i miljøet. Det er positivt både for samarbeidet med oss og for elevene, dere er tilgjengelige for spørsmål og det er bra!»

I forhold til gjennomføring av eksamen på arbeidsplassen uttalte veilederne at de synes det ville være spennende og interessant. Andre syntes det var skummelt og at de følte de ikke var kompetente for den oppgaven. Det er en ansvarsfull oppgave å delta på eksamen, og til og med sette karakter. «Da må vi jo samarbeide enda tettere og det er jo fint,» stod det i en logg. De uttrykte behov for opplæring i hva og hvordan elevene skulle vurderes.

#### **9.4 Refleksjon og drøfting etter veiledningskurs for veilederne**

Etter første dagen med veilederkurs var vi spente på tilbakemeldingene. Vi hadde observert ansiktsuttrykkene til veilederne da vi gjennomgikk etikk og holdninger, og merket oss at de ble tausere etter denne sekvensen. Vi følte det ble litt trykket stemning, og deltakerne var ikke så engasjerte en periode. Alle fire lærerne var enige om at dette var et nødvendig tema og ta opp, men at vi kanskje kunne moderere oss litt neste dag. Det var samme lærer som skulle undervise i emnet dag to, han modererte seg noe og

budskapet ble bedre mottatt denne gangen. Alle fire kjente på følelsen av å ha gått over streken i forhold til å påpeke veiledernes oppgave som rollemodeller. Vi følte også at det var nødvendig å si noe om dette emnet, og kanskje bevisstgjøre dem i forhold til dette. En av oss skrev i loggen: «Det var en ekkel følelse å se veilederne bli tause og bakoverlent. Hvordan skal vi klare å løse dette i morgen? Har vi ødelagt de gode relasjonene vi har klart å bygge opp? Deltakerne var mer aktive andre dagen, var det fordi kommunenes representant ikke var tilstede? Eller var det fordi vi var mer bevisst på hvordan vi la fram vårt budskap om rollemodeller?» Det var ingen av deltakerne som skrev noe negativt om dette i loggen sin. De uttalte derimot at de i løpet av kurset var mer bevisst på sin oppgave som rollemodeller og viktigheten av denne.

For å få veilederne engasjerte og med i prosessen valgte vi å tegne en pedagogisk sol på tavla. De kunne komme med sine ønsker om hvilke temaer vi skulle ta opp i løpet av dagen. Det var viktig for oss at veiledernes ønsker og behov kom fram og ble hørt, samtidig som vi ønsket å diskutere deres oppgave som rollemodeller. Ved å anvende pedagogisk sol, som en metode innen konfluent pedagogikken, skapte vi engasjement og aktivitet hos deltakerne. Grenstad sier denne metoden er med å hente mer kunnskap om emnet, trigge deltakernes motivasjon slik at de kan komme med flere innspill. Vi som ledere av kurset fikk innsikt i hvilke behov og ønsker deltakerne hadde. (Grenstad & Sandven, 1986). Videre sier Grenstad at hvert menneske har store resurser, og det er viktig at de får hjelp til å frigjøre ressursene. Alle skal møtes med respekt og gis mulighet for vekst og utvikling. Ved å starte med denne metoden fikk alle muligheter til å komme med sine ønsker og behov for dagen. Vi hadde foregripet noe da vi hadde ønske om å diskutere holdninger og deres rolle som rollemodeller for elevene. Grunnen til at vi brukte tid på dette var tosidig, eleven gir oss stadig tilbakemeldinger på veiledernes påkledning, smykkebruk, røykepauser og hvordan de omtaler yrket eleven har valgt, og deriblant manglende yrkesstolthet. Den andre grunnen er våre observasjoner av det samme. Vi har opplevd å sitte på evaluering med en elev og vi spør hvordan elevens hygiene er. «Jo, jeg er korrekt kledd uten smykker,» sier eleven, mens veileder har flere ringer på hver hånd. Veileder tar da hendene under bordet og tar av seg smykkene. Dette viser vel at veileder har noe forståelse, men også ett behov for bevisstgjøring. Vi må være forsiktige med bruk av makt og myndighet i kraft av vår stilling som lærere, og bruke den til beste for eleven og samarbeidet. Det kan fort virke belærende hvis vi

kritiserer veilederne, og det beste vil være om de selv ser egne behov for endringer. Første dag på veilederkurset var vi nok litt krasse og oppdaget at vi måtte modere oss i forhold til våre uttalelser. For å oppnå en demokratisk prosess i aksjonsforskningen er vi avhengige av samarbeid. Vi har tro på at det kan oppnås ved respekt og gjensidig innsikt i hva som fungerer best for å oppnå ønsket endring, dette er helt i tråd med hva Postholm og Moen sier i sin bok, «Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen,» (Postholm & Moen, 2009). De sier videre at vår sosiale kompetanse spiller en vesentlig rolle da vi må være sensitive i forhold til veileders meninger og holdninger (Postholm & Moen, 2009).

Ved å benytte dialog som metode på kurset var intensjonen å oppnå likevekt og å få fram deltakernes meninger og stemmer. Vårt ønske var at de skulle få en mer kritisk og spørrende holdning til egen praksis, men det var også viktig at de kom med tilbakemeldinger om vår rolle i prosessen. På denne måten kan vi utvikle felles forståelse for hverandres arbeidsfelt til beste for eleven og samarbeidet. Vi støtter oss til Tveiten i denne sammenheng hvor hun sier hensikten med dialogen er å skape felles forståelse for temaet. Hun sier også at både kroppsspråket og meningen bak ordene, og konteksten, har innvirkning på samtalen (Tveiten, 2008). Tveiten sier også at en god dialog skal preges av likeverd mellom partene, respekt og akseptasjon. Vår subjektive opplevelse av likeverd og respekt var nok ett øyeblikk fraværende i sekvensen om holdninger. Intensjon var ikke å være belærende og dømmende, og ingen av deltakerne kom med tilbakemelding på at de hadde opplevd det slik, men vår følelse av å ha gått over grensen var tilstede. Vi opplevde også at deres kroppsspråk sa oss at det stemte. Dette skapte usikkerhet blant oss, alle fire hadde samme opplevelse. Vi diskuterte dette i pausen, og ble enige om å jobbe igjennom dagen og evaluere det ved kursslutt samme dag, for eventuelt å endre strategi neste dag.

Det er viktig at relasjonen mellom deltakerne i dialogen er preget av velvilje, støtte, empati og gjensidig respekt for hverandre sier Tveiten (Tveiten, 2008). Videre sier hun at det er også viktig at deltakerne får utfordringer gjennom dialogen. Da dette kan være et godt utgangspunkt for læring og personlig vekst (Tveiten, 2008). Freire på sin side går lenger i tolkningen av dialogen, han sier ordet er selve essensen i dialogen og ordet



er bare et redskap som muliggjør en dialog (Freire & Nordland, 1999). Freire mener ordet har to dimensjoner; refleksjon og handling, begrepene henger sammen og er avhengig av hverandre. Bli den ene dimensjonen svak eller borte vil den andre dimensjonen påvirkes (Freire & Nordland, 1999). Det var vel noe av dette vi følte på i temaet om holdninger, første dag. Vi opplevde mer refleksjon og handling da vi jobbet med kompetansemålene. Vi delte deltakerne i grupper, og lot de se på noen kompetansemål hver. Ut ifra målene skulle de utarbeide læringsmål for elevene, og her så vi at vi har tilnærmet like ønsker for elevenes læring. Fra vår logg; «Moro å oppleve veilederne så ivrige og engasjerte. Jeg var ikke så aktiv, de ønsket å jobbe på egenhånd. Ivrige diskusjoner i gruppene. Vi fikk litt liten tid.» En konklusjon på dette kan vi si at både arbeidslivet og skolen ønsker faglig dyktige elever med fagkunnskap og gode holdninger.

## 10.0 Sensorkurs for veilederne

I dette kapitlet vil vi redegjøre for sensorkurset vi gjennomførte sammen med noen av veilederne. Aksjonsforskning er basert på den hermeneutiske spiralen. Når en aksjon er gjennomført, vil dette skape et behov for nyere aksjoner. Sensorkurset ble et resultat av aksjonene vi hadde gjennomført tidligere. Etter å ha gjennomført fremtidsverksted og veilederkurs, kom det frem ønske om endring i planlegging, gjennomføring og vurdering av eksamen for helsefagarbeiderelever på Vg2.

### 10.1 Hensikten med sensorkurs

Hovedhensikten med sensorkurset var å styrke samarbeidet mellom skole og arbeidsliv, samtidig var det viktig å øke veilederens kompetanse i forhold til det å være sensor under eksamen. Tradisjonelt hadde det vært skolen som har hatt ansvaret for planlegging og gjennomføring av eksamener. Ved å skolere veilederne slik at de sammen med oss kunne ivareta denne viktige funksjonen, ville dette være med å styrke samarbeidet mellom skole og arbeidsliv.

Vi har i tidligere forskningsarbeid (Bjerke & Thorvaldsen, 2011) gjennomført eksamen ute i institusjonene. Den gangen var også veilederne sensorer, da uten sensorkurs. De opplevde denne jobben spennende, men faglig utfordrende. Under gjennomføringen av fremtidsverkstedet og veilederkurset kom de med klare signaler at dette var noe de ville fortsette med, men med andre forutsetninger. Da de var sensorer første gang, hadde de kun fått en liten innføring i hvordan denne eksamen ble gjennomført. I etterkant ga de tilbakemeldinger om at denne innføringen var for faglig svak og mangelfull. For at veilederne skulle utføre sin jobb som sensorer på en profesjonell måte, var det et ønske fra lærere og veiledere om å kvalitetssikre opplæringen av sensorene. På dette grunnlaget ble det igangsatt planlegging og gjennomføring av sensorkurs for de veilederne som ønsket å være sensorer i gjennomføringen av eksamen.

## 10.2 Planlegging av sensorkurs

Planleggingen av dette sensorkurset startet med et møte med studieleder ved vår skole. Hun har det formelle ansvaret for gjennomføring av alle eksamener på skolen. Vi la frem våre planer, og hun var positiv til dette. Sammen satte vi opp innholdet i kurset. Vi ble enige om følgende innhold:

1. Retningslinjer for utarbeidelse og gjennomføring av eksamen for helsearbeiderelever Vg2
2. Læreplaner for programfagene på Vg2
3. Læreplan for faget Prosjekt til fordypning Vg3
4. Vurdering

Den videre planleggingen ble utført ved at de veilederne som ønsket å være sensorer fikk tilbud om kurs, det var totalt åtte stykker som ønsket dette. Vi var fire lærere som holdt kurset. Vi valgte å dele dagen i to økter. Vi var to lærere i den første økten, og to i den andre. Deltakerne fikk utdelt kopi av dokumenter som skulle tas opp på kurset. For at de ordinære elevene ikke skulle miste noe av sin undervisning, valgte vi en kursdag hvor vi fire lærere hadde undervisning parallelt. På denne måten ble ikke undervisningen til elevene skadelidende. Vi var godt forberedt, oppgavene for dagen var fordelt og vi hadde satt oss inn i tema. Den økonomiske delen ble finansiert av Buskerud fylkeskommune i samarbeid med Ringerike kommune, slik at institusjonene kunne leie inn vikarer. Vi fikk låne ett klasserom på skolen, hvor vi satt uforstyrret, og vi hadde tiden fra kl.09.00 til kl. 13.00.

### 10.2.1 Informasjon til institusjonen

I løpet av den tiden elevene hadde vært ute i faget PTF, hadde de vært på ulike institusjoner. Noen hadde vært inne på en sykehjemsavdeling, mens andre hadde hatt sin praksis ute i hjemmetjenesten. Vi hadde som mål at elevene skulle få avlegge sin eksamen på den PTF - plassen de hadde hatt praksis. Dette innebar at vi måtte informere de ansatte i de ulike institusjonene. Det ble en diskusjon blant oss lærere om hvordan vi skulle legge opp denne informasjonen. Et forslag var å invitere alle de impliserte parter fra arbeidslivet til et møte på skolen. Et annet forslag var å reise ut til de ulike

institusjonene og avholde et møte med de ansatte. Dette diskuterte vi, og kom frem til at vi skulle reise ut til hver enkelt institusjon og informere de ansatte. Grunnen til dette valget var erfaring vi hadde opparbeidet oss gjennom dette prosjektet. Vi hadde en bedre erfaring med å møte de ansatte på deres arena. Denne møteformen skapte en bedre forutsetning for en dialog med hver enkelt ansatt. Tema for møte var: «Gjennomføring av tverrfaglig praktisk eksamen for Vg2 helsearbeiderfag.» Hvordan kan skolen og arbeidslivet samarbeid om dette? Vi har her valgt å omhandle kun en institusjon. Det er den institusjonen som har hatt flest elever i praksis, og som har stor allsidighet i forhold til ulike avdelinger og arbeidsoppgaver. Totalt var det 11 elever utplassert i denne institusjonen, åtte elever i ulike sykehjemsavdelinger og tre elever i hjemmetjenesten. Vi valgte ut denne institusjonen da den var representativ for alle institusjonene, med hensyn til antall elever, ansatte og kompetansen til de ansatte. På møtet deltok både ledelsen og de ansatte fra de ulike avdelingene. Diskusjonen gikk lett, og utfallet fra møtet ble at institusjonen ville stille opp med aktuelle deltakere på sensorkurs, slik at det ble mulig å avholde eksamen ute i arbeidslivet. Det ble også tatt opp hvilke pasienter som kunne være aktuelle, men det ble bestemt at denne problemstillingen og utfordringen skulle løses på hver enkelt avdeling ved en senere anledning. Ved utvelgelse av pasienter, måtte vi ta hensyn til tema for eksamen, og målene, som på dette tidspunkt ikke var avklart. På møtet ble det også bestemt at eleven skulle avlegge eksamen på den avdelingen hun hadde vært i PTF, og at sensoren skulle være fra en annen avdeling. Dette innebar at eleven gjennomførte eksamen der hun var kjent, med en ekstern og ukjent sensor. Dette var også en forutsetning som eksamensansvarlig på skolen hadde satt.

### **10.3 Gjennomføring av sensorkurs**

Det var åtte deltakere som hadde meldt seg på kurset. Et av forskningsspørsmålene vi stilte i dette aksjonsforskningsprosjektet var: «Hvilke tiltak bør skolen iverksette for å oppnå et tettere samarbeid med arbeidslivet?» Denne aksjonen bidro i stor grad til å oppnå dette målet. I samarbeid med eksamensansvarlige ved skolen hadde vi blitt enig om følgende innhold i kurset:

1. Teori om retningslinjer for gjennomføring av denne type eksamen, læreplaner for

Vg2 og Vg3 og vurdering generelt.

2. Trene praktisk på å utarbeide en eksamensoppgave og vurdere den.

Dagen ble delt inn i to hoveddeler. I første delen skulle vi arbeide med punkt 1. Denne delen besto av mye teori. Vi valgte å legge den opp som dialogundervisning. Vi var bevisst på at dette ikke skulle bli en ren tavleundervisning med oss lærere som formidlere. Deltakerne hadde på forhånd fått utdelt et kompendium som inneholdt læreplanene og litt om vurdering. Veilederne hadde hatt muligheten til å sette seg inn i stoffet på forhånd, og på den måten være forberedt til undervisningen. Dette opplevde vi at de hadde gjort. De var ivrige og engasjerte, og stilte kritiske og oppklarende spørsmål. Den første delen av kurset ble en læringssituasjon preget av dialog mellom deltakere og lærere. Veilederne var med å utdanne helsefagarbeidere slik de ville ha dem, forme dem som de uttrykte, det opplevdes meningsfylt og alvorlig. De var med og fant tema for eksamen, dette måtte være ett tema som kunne passe på de ulike PTF – plassene: hjemmesykepleien, helse og omsorgssentrene og i tilrettelagte tjenester. Vi la vekt på at eleven skulle oppleve eksamenssituasjonen så praksisnær som mulig. Dette enten det var en stellesituasjon eller en annen praktisk oppgave som skulle utføres. Ved den muntlige høringen skulle faglærer være eksaminator og veileder sensor. Da tema var klart fant vi de målene som var aktuelle for eksamen, og diskuterte vurderingskriteriene. Læreplanmålene i alle de ulike programfagene var utgangspunkt for valg av mål, mest mulig av fagstoffet ble valgt ut slik at elevene hadde mulighet til å vise hele bredden og all sin styrke. Den generelle delen av læreplanen omhandler mål som skal bidra til elevens integrering i samfunn og arbeidsliv. «Opplæringens mål er å utvide barn, unges og voksnes evner til innlevelse, utfoldelse og deltakelse» (Den generelle læreplan, 1994 s.5). Slik vi forstår Den generelle læreplanen, er målet med opplæringen at elevene skal integreres i samfunnet og arbeidslivet ved å utvikle samarbeidsevner de skal øves i å bli arbeidsomme, utvikle effektivitet og selvstendighet. Videre står det at de skal utvikle sin skaperevne og kreativitet, sin miljøbevissthet og utvikling av allmenndanning og evne til kritisk tenkning. Denne kompetansen anses som viktig i forhold til allmenndannelse (Den generelle læreplan, 1994).

Læreplanen i yrkesfagopplæringen er spesifikt rettet mot elevens yrkesvalg; helsefagarbeideren. Denne læreplanen er ment som et redskap for å sikre eleven en

helhetlig, relevant og meningsfull yrkesopplæring. Når det gjelder PTF er det Vg3læreplanen som legges til grunn for opplæringen. Hver skole skal lage en lokal tilpasset læreplan, og ut ifra denne læreplanen lager elevene sine egne læringsmål. PTF er ikke et eksamensfag på Vg2, tiltros for at det er det største faget elevene har på dette trinnet, og store deler av undervisningen foregår i arbeidslivet. Da deltakerne skulle utarbeide en eksamensoppgave, valgte vi å bruke gruppearbeid som metode. Vi la vekt på å sette sammen grupper med deltakere fra ulike arbeidssteder, det ble to grupper. Vi mente en slik sammensetning kunne bidra til å øke engasjementet hos hver enkelt deltaker. Ved å organisere gruppene på denne måten, ville vi få frem et større mangfold i kompetansen. Den tverrfaglige yrkeskompetansen til hver enkelt ville komme bedre fram.

Eksamen i programfagene er en tverrfaglig praktisk lokalgitt eksamen. Den skal ha et hovedtema, og utfra dette temaet skal det hentes inn relevante mål fra fagene; helsefremmende arbeid, kommunikasjon og samhandling, og yrkesutøvelse. Et stort paradoks her, er at mål fra faget PTF ikke skal være med i tverrfaglige eksamen. Dette utdyper vi nærmere i drøftingskapittelet, kapittel 12.

Deltakerne skulle velge et tema for eksamen, velge ut de læringsmålene som var relevante for temaet og sette opp vurderingskriterier. De skulle også utarbeide konkrete situasjonsbeskrivelser som sto i relasjon til tema og målene. Det ble et stort engasjement i gruppene. I denne læringssituasjonen hadde vi lærere en veiledningsrolle. Vi lot gruppene arbeide selvstendig, men var tilgjengelige for veiledning. Gruppene brukte oss aktivt. Etter dette gruppearbeidet, hadde vi satt av tid til å dele resultatene i plenum. Gruppene hadde løst prosjektet likt. De hadde valgt forskjellig tema, mål og vurderingskriterier, men selve oppsettet av eksamensoppgaven var likelydende. For at denne delen av undervisningen skulle bli så virkelighetsnær som mulig, hadde vi på forhånd blitt enig om at det ene forslaget til gruppene skulle brukes som eksamensoppgave til elevene denne våren. Når begge gruppene hadde lagt frem sitt forslag og det hadde blitt diskutert i plenum, valgte vi i fellesskap ut det ene forslaget som eksamensoppgave. Tema ble «Aktivitet og helse.» Dette temaet var godt egnet til bruk i de ulike institusjoner elevene skulle gjennomføre sin eksamen. Vi sendte tema,

mål og vurderingskriterier til eksamensansvarlig på skolen til godkjenning.

#### **10.4 Sensorkurs, videreutvikling av samarbeid skole og arbeidsliv**

I dette kapitlet vil vi presentere resultatene fra sensorkurset. De er basert på logger fra deltakerne og oss som forskere. Vi velger å presentere utdrag fra loggene til kursdeltakerne først, deretter utdrag fra egne logger.

Hovedtendensen i loggene fra kursdeltakerne pekte i positiv retning. Sett i sammenheng med problemstillingen og forskerspørsmålene var dette resultat som sto i samsvar med målene for prosjektet. I loggene fra deltakerne kom det frem uttalelser som; «Lærerikt. Dette vokser jeg på. Får mer kunnskap, og derigjennom en større kompetanse.» Dette var resultater fra ulike deltakere som viste samsvar. Andre resultat som også viste god samsvar var; «Jeg får utviklet meg både som hjelpepleier og ikke minst som menneske. Ser helheten i utdannelsen. Føler at jeg kan ta del i selve utdannelsen av elevene. Interessant å lese læreplanene fra departementet, og være med å lage tema for eksamen. Det var utfordrende å lage vurderingskriterier, godt lærerne har gjort dette før.» Det var ett resultat som utmerket seg spesielt med tanke på problemstillingen i dette prosjektet; «Dette er samarbeid på høyt plan.» Selv om tendensen i resultatene pekte i positiv retning, var det også to resultat som sa noe om utfordringer i samarbeidet; «Spennende og interessant, men også litt vanskelig. Jeg både gleder og gruer meg til å være sensor, tenk om jeg må stryke en elev.»

Resultater fra lærerne viste også en tendens i positiv retning i forhold til problemstillingen. Det som i første omgang preget noen av funnene var usikkerheten på om vi «traff» deltakerne. Med dette mente vi om innholdet i undervisningen sto i samsvar med deltakernes læreforutsetninger. Hadde vi lagt det på et nivå slik at deltakerne hadde mulighet til å forstå innholdet, og beholde motivasjonen for videre arbeid. Utdrag fra loggene sa noe om dette; «Ble det for mye teori? Var teorien relevant? Jeg er spent på responsen fra deltakerne.» Vi hadde gjennomført fire aksjoner før denne, og etter disse hadde vi en god følelse i forhold til å nå vårt mål med dette prosjektet. Den samme følelsen hadde vi etter denne aksjonen. Dette synliggjøres gjennom utdragene fra loggene til lærerne; «God følelse, de er engasjerte. Dette ble jeg inspirert

av.» Samarbeid mellom skole og arbeidsliv var hovedtema for prosjektet. Dette kom klart frem i en av loggene til lærerne; «Får en god tro på at samarbeidet er nyttig.» Tidsaspektet for denne aksjonen var fra klokken 09.00 til 13.00. På forhånd hadde vi diskutert at dette kunne bli for liten tid. Dette kom også frem i en av loggene fra lærerne; «Vi kunne hatt bedre tid til å gjennomføre denne aksjon.»

Vi har i dette kapitlet presentert resultater fra sensorkurset for veilederne. Dette var utdrag fra loggene til deltakerne på kurset og lærerne som hadde ansvar for tilretteleggingen og gjennomføringen av sensorkurset.

## **10.5 Refleksjon og drøfting etter sensorkurset**

I dette kapitlet vil vi gjøre rede for vår refleksjon og drøfting etter sensorkurset. Hvilke tanker har vi gjort oss, og hvordan kan dette bringe oss videre i samarbeidet mellom skole og arbeidsliv? For å synliggjøre Kvaales tre nivåer (Kvale, et al., 2009), har vi valgt å benytte de to første nivåene i dette kapitlet, det tredje nivået beskrives nærmere i kapittel 12.

### **10.5.1 Våre tanker etter sensorkurset**

Refleksjoner vi hadde før gjennomføringen var for eksempel; «Hadde vi tatt nok hensyn til deltakernes læreforutsetninger? Hvordan var fordelingen mellom teori og praktiske øvelser? Ville det bli for mye teori?» Disse refleksjonene ga oss nye tanker; «hadde vi nok kunnskap til å formidle dette videre til deltakerne? Ville vi klare å legge det på et nivå som var forståelig og motiverende for veilederne? Ville vi klare å få de engasjerte?» Dette var spørsmål vi stilte oss før gjennomføringen. I utgangspunktet mente vi dette var sunne og positive tanker. Dette synliggjorde at vi var bevisste på vår lærerrolle. Vi tok ingenting på sparket, men tilstrebet å være godt forberedt. Disse refleksjonene var i tråd med vårt verdisyn som lærere.



I etterkant av gjennomføringen fikk vi synliggjort gjennom deltakernes logger at vi hadde planlagt og gjennomført denne aksjonen på en tilfredsstillende måte. Hovedtendensen i loggene viste at deltakerne hadde vært motiverte og engasjerte. Selv om tendensen viste mye positivt, kom det også frem synspunkter som sa at dette var både spennende og interessant, men også utfordrende og vanskelig. Deltakernes læreforutsetninger var ulike, dette var en utfordring for oss. Dette synliggjorde noe av utfordringen som lærere har i sin hverdag. Vi så i etterkant at vi kunne ha lagt opp læringssituasjon mer individuelt. Vi kunne gått mer rundt i klasserommet og stilt oppklarende spørsmål. Selv i en såpass liten forsamling som dette, ville det være noen som ikke torde spørre om noe var uklart. Det å sitte i et klasserom sammen med andre, kunne virke skremmende for enkelte. Disse momentene så vi klart i etterkant at vi kunne ha ivare tatt på en mer profesjonell måte. Dette var viktige erfaringer vi satt igjen med etter gjennomføringen.

#### **10.5.2 Våre følelser etter sensorkurset**

Vi kjente begge på følelsen av å gi innføring i et eksamensopplegg som var relativt nytt for oss. Vi hadde gjennomført eksamensformen etter LK-06 tre ganger tidligere, da med lærere som sensorer og en gang med veiledere som sensorer. Etter denne gjennomføringen hadde vi opparbeidet oss noen erfaringer. Dette ga seg utslag i litt nervøsitet og spenning i forhold til den jobben vi skulle utføre. Når lærerne var sensorer for elevene, følte vi at vår profesjonalitet ble satt på prøve. Dette samsvarer med uttalelser veilederne kom med da de var sensorer for egne elever; «Vanskelig å vurdere eleven som jeg kjenner så godt, det er jo jeg som har lært henne opp. Her var jeg på tynn is, ble dette rettferdig. Det er umulig å ikke like noen elever bedre enn andre.» Lærerne hadde god kjennskap til elevene, og utfordringen ble å se objektivt på eksamensgjennomføringen på en slik måte at elevene skulle få en så korrekt vurdering som mulig. Dette var en av grunnene til at vi ønsket veilederne som sensorer, for elever de selv ikke hadde veiledet.

### 10.5.3 Vår opplevelse etter sensorkurset

På sensorkurset opplevde vi engasjerte veiledere som ønsket å ta fatt på sensoroppgaven, og de var opptatt av å utvikle sin yrkeskompetanse og faglighet i den jobben de skulle utføre. Dette kom tydelig frem i loggene fra deltakerne. Hiim og Hippe sier i boken «Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere» at didaktikken kan defineres som en prosess som hele tiden skjer vekselvis mellom praktisk undervisningsarbeid, refleksjon og teoriutvikling over arbeidet som utføres i praksis (Hiim & Hippe, 2001). Dette mener vi underbygges av det veilederne gjennomførte på sensorkurset og seinere på eksamen. Veilederne løste deretter en eksamensoppgave og lagde en ny, som skulle brukes samme år. For å kunne reflektere over praksis beskriver Ekelund fire ulike strategier; selvforståelse, ferdigheten å beskrive en situasjon, kritisk analyse og syntetisering og evaluering (Ekelund, 2007). Veilederne reflekterte over fjorårets opplevelse som sensor, uten kurs. De var bevisst opplevelsene, og de hadde tanker og reaksjoner etter sensoroppdraget. Veilederne beskrev situasjonen som utfordrende, vi opplevde det positivt at de kunne sette ord på situasjonen, og trygget dem i at vi skulle gi dem mer innføring i oppgaven før neste eksamen. Den kritiske analysen utøvde de ved å se situasjonen fra flere sider, og eksamensoppgaven kan løses på flere måter, ved at eleven har faglige begrunnelser. Målet med refleksjonen er veiledernes bevissthet i forhold til handlingen de gjorde ved første sensoroppdrag. Dermed kan de utvikle ny kunnskap og kompetanse. I loggene etter sensorkurset kom det fram ønsker om kunnskap og kompetanseutvikling fra deltakerne. Vi følte engasjementet blant deltakerne som motiverende og inspirerende for oss. Dette ga oss ny inspirasjon til videre arbeid. På kurset hadde deltakerne utarbeidet et forslag til en eksamensoppgave med tema, mål og vurderingskriterier. For oss var det viktig å opprette en felles grunnmur i utdanningen. Vi la vekt på å innarbeide en felles forståelse av sentrale begreper. Holdninger, kunnskaper og ferdigheter var tre nøkkelord for måling av elevenes kompetanse under gjennomføringen av eksamen. Ved at vi hadde samme utgangspunkt for denne vurderingen kunne det være med å sikre en så rettferdig vurdering som mulig.

Veilederne uttrykte at veilederoppgaven de til daglig utførte sammen med eleven ute i institusjonen ble enda viktigere når de skulle være sensorer ved eksamen. De fikk

medansvar helt fram til eleven hadde avlagt eksamen på Vg2 helsefagarbeider. Dette er i tråd med hva Lave & Wenger sier i sin bok «Situert læring» (Lave & Wenger, 2003), perifer legitim deltagelse er ikke en undervisningsteknikk eller en form for utdanning, men et analytisk synspunkt på læring, og en måte å forstå læring på. Dette analytiske perspektivet kan prege veilederne i den jobben de gjør i forhold til eksamen. Lave og Wenger sier også at ved å tilrettelegge for legitim perifer deltagelse gjør vi det mulig å tilrettelegge for relasjonene mellom de nyankomne, veilederne og de mer erfarne som her blir lærerne (Lave & Wenger, 2003). Ved vår gjennomføring av sensorkurset la vi til rette for erfaringsutveksling og diskusjoner mellom veiledere og lærere. Da vi som lærere hadde lang erfaring med sensurering og vurdering ble det naturlig for veilederne å få veiledning og råd fra oss. I forbindelse med veiledningen av sensorene er det viktig vi er vårt ansvar bevisst i forhold til vår oppgave. Som veiledere har vi den sterkeste posisjonen i veiledningen. Veilederne har eieforhold til praksisfeltet og de oppgaver som utføres der, mens vi som lærere har god innsikt i elevens læreplaner og opplæring. Vi er gode på hvert vårt felt, og dette skal nå samkjøres til beste for eleven, og oss støttespillere. Ved at vi kan utføre denne eksamens- oppgaven sammen styrkes samarbeidet ytterligere.

#### **10.5.4 Vår oppdagelse etter sensorkurset**

Resultatene i denne aksjonen sier oss at veilederne ser positivt på utvidede arbeidsoppgaver når de får opplæring i hvordan de skal utføre oppgaven. De økonomiske rammene og tiden er selvfølgelig viktige momenter i prosessen. Buskerud fylkeskommune støttet vårt prosjekt med økonomiske midler til å utdanne sensorer, selve sensoroppdraget ved eksamen betales av skolen. Det vil si at praksisfeltet kan leie inn vikarer uten at de belastes for lønn til veilederne. For oss lærere var det viktig å få deltakere til kurset som var motiverte og interessert i oppgaven. Veilederne opplever medbestemmelse og innflytelse ved å delta i utarbeidelse av eksamensoppgaven. I forhold til rapporten, «Å bli helsefagarbeider» (Skålholt, et al., 2013) kan sensoroppdraget medvirke til økt motivasjon og engasjement for veilederne. Noe som kan bidra til yrkesstolthet. Rapporten sier også noe om elevenes identitet i forhold til yrkesgruppen de utdanner seg til, hvor lærerne i hovedsak er sykepleiere. Ved å kurse

veilederne i denne oppgaven kan det føre til utvikling av deres kompetanseområde, og etablering av nye arbeidsoppgaver. De er selv medansvarlige for utdanning av egen yrkesgruppe.

Våre opplevelser i forhold til gjennomføringen av denne aksjonen var i stor grad preget av positivitet. Vi hadde fått positive tilbakemeldinger via loggene fra deltakerne. Disse tilbakemeldingene var med på å prege vår opplevelse i en stimulerende og gledelig retning. Det ble, før kurset, stilt spørsmål fra en av våre kolleger om tiden var for knapp, han trodde vi hadde behov for mer tid. I ettertid har vi sett at ved å utvide kurset noe i tid, kunne vi fått mer tid til den uformelle samtalen som også er en viktig del av samarbeidet. Under forberedelsen av sensor kurset var vi usikre på om vi klarte å fylle dagen med relevant stoff, vi opplevde usikkerhet og nervøsitet. Det var første gang vi skulle gjennomføre et slikt kurs, så de gode tilbakemeldingene økte vår mestringfølelse. Veilederne uttrykte også tilfredshet med at de nå var i stand til å være med på eksamen, men de var klare på at det var vi som skulle ha regien og ansvaret i samarbeidet. Selv om hovedtendensen synliggjorde klare positive tilbakemeldinger, kom det også frem momenter som ikke var så positive. Dette gjaldt i stor grad tilbakemeldingene fra to av lærene som hadde ansvaret for planleggingen og gjennomføringen av kurset sammen med oss. De var ikke direkte negative til prosjektet, men ga uttrykk for at de ikke hadde det samme eierforholdet til prosjektet som vi som forskere hadde. I etterkant av gjennomføringen reflekterte vi over dette fenomenet. Kunne vi ha involvert de to andre lærerne på en annen måte slik at de hadde fått et sterkere eierforhold til dette prosjektet? Her så vi et klart forbedringspotensial. Vi kunne ha involvert lærerne på et tidligere tidspunkt. Måten vi kunne ha gjort dette på, var å ha regelmessige møter, der de kunne ha kommet med forslag til tiltak, og stilt oppklarende spørsmål til oss som forskere. På den måten mente vi at de to lærene kunne fått et større eierforhold til prosjektet. Dette gjaldt ikke bare denne aksjonen, men hele prosjektet. Denne opplevelsen var nyttig for oss i det videre arbeidet.

Våren 2013 arrangerte vi nytt sensor kurs, med 20 deltakere. Det var et ønske fra praksisfeltet, det var stor interesse for kurset, så antall deltakere måtte begrenses. Denne gangen utvidet vi tiden, og i tillegg har to voksenopplæringsklasser blitt inkludert i

prosjektet. Vi ser på dette som en positiv utvikling i samarbeid mellom skole og arbeidsliv.

## 11.0 Eksamen i programfag Vg2 helsefagarbeider

I denne aksjonen vil vi belyse og beskrive hensikten, planleggingen, presentasjon av resultatene, gjennomføringen, refleksjonen og drøfting av den praktisk tverrfaglige eksamen elevene i dette prosjektet gjennomgikk. Når vi gjennomførte denne eksamen, valgte vi å gjøre en relativt stor forandring. Denne eksamensformen hadde tidligere blitt gjennomført på en øvingsavdeling. Vi valgte å flytte selve gjennomføringen av eksamen i programfag for Vg2 helsefagarbeider ut til de ulike institusjoner og hjemmetjenester der elevene hadde gjennomført sin PTF. Dette vil vi komme nærmere inn på under kapitlet 11

### 11.1 Hensikten med gjennomføringen av eksamen

Det var ulike hensikter med å forandre gjennomføringen av eksamen for Vg2 helsearbeiderfag. Hovedhensikten var at elevene skulle oppleve denne eksamen som reell, virkelighets- og praksisnær. Før dette prosjektet ble eksamen gjennomført på en øvingsavdeling og med bruk av «fiktive» pasienter. Det vil si at elever som gikk på Vg1 Helse og oppvekstfag var pasienter for de elevene som skulle gjennomføre eksamen. Elevene ga klare tilbakemeldinger på at dette syntes de var urealistisk og lite praksisnært. Elevene hadde i løpet av året gjennomført 14 uker ute i faget PTF. I løpet av disse ukene hadde de vært utplassert i ulike helseinstitusjoner. Der hadde de vært i direkte pasientkontakt og ervervet seg gode kunnskaper og ferdigheter i faget. De hadde opplevd å stå ovenfor utfordringer av ulik karakter som de måtte takle der og da. Denne praksisen opplevde de som virkelighets- og praksisnær, og den hadde gitt de en god mestringsfølelse. Disse opplevelsene og erfaringene sto i sterk kontrast til den opplevelsen de fikk da de gjennomførte eksamen.

En annen hensikt var å inkludere veilederne. Både under gjennomføringen av fremtidsverkstedet for veilederne og under veilederkurset kom det frem ønske fra veilederne om en mer aktiv rolle i organiseringen og gjennomføringen av eksamen. En av deltakerne skrev i loggen sin: «Det hadde vært fint å kunne følge eleven helt ut.» En annen av deltakerne skrev: «Hvis jeg som en vanlig ansatt hjelpepleier hadde fått

mulighet for å være med å gjennomføre eksamen, så hadde jeg følt meg stolt og verdsatt. Da hadde jeg følt at jeg var betydningsfull.» Veilederne hadde ikke hatt noen innflytelse på organiseringen eller gjennomføringen av denne eksamen.

En tredje hensikt med denne aksjonen var å bidra til å styrke samarbeidet mellom skole og arbeidsliv, og helt i tråd med vår problemstilling og forskningsspørsmål. Denne aksjonen ble ett av flere viktige tiltak for å nå dette målet. Ved å tilby sensorkurs for veilederne, hadde vi skolert noen av dem til å være sensorer for elevene. Veilederne fikk et større og mer helhetlig ansvar for organisering og gjennomføring av elevens eksamen spesielt, men også for faget PTF generelt. Vi hadde tro på at når veilederne fikk mer kunnskap og ansvar, tok de også mer ansvar. Dette helhetlige ansvaret mente vi ville styrke samarbeidet mellom skole og arbeidsliv på flere nivå, og var dermed viktige årsaker til at denne aksjonen ble igangsatt.

## **11.2 Planlegging: gjennomføring av eksamen**

Planleggingen av denne aksjonen startet tidlig i vårsemesteret. I og med at dette var et nytt prosjekt, var vi avhengig av en formell tillatelse fra ledelsen på skolen generelt, og av eksamensansvarlig spesielt. Vi hadde et møte med eksamensansvarlig der vi la frem våre tanker og planer. Hun «tente» på vår måte å gjennomføre denne eksamen på, og var positiv til våre planer. Hun kontaktet eksamensansvarlig i fylket, og de ga sin fulle og hele støtte til prosjektet. De mente dette var en mer virkelighetsnær og realistisk måte å gjennomføre eksamen på enn den tradisjonelle.

### **11.2.1 Samtaler og avklaring med sensorene**

Vi hadde deretter samtaler med de som skulle være sensorer ved denne eksamen. Denne samtalen hadde vi ute i institusjonen, og den ble avholdt cirka to uker før eksamen skulle gjennomføres. Målet og hensikten med samtalen var å velge ut pasienter som hadde diagnoser som innebar behov for sykepleie som sto i relasjon til både tema og mål i eksamensoppgaven. Det var sensorene som hadde best kunnskap om hvilke

pasienter som hadde disse behovene, så det var helt nødvendig at det var de som hadde hovedansvaret her. Pasientene ble spurt om de var villige til å være med. De fikk opplysning om at det ville være en elev som skulle gjennomføre en arbeidsoppgave, og at det ville være en sensor tilstede som observerte hva eleven gjorde. Det ble presisert at det ikke ville bli stilt noen spesielle krav til pasienten i forbindelse med gjennomføringen av eksamen. Her opplevde vi at alle pasientene sa seg villige til å være med. Når pasientene var valgt, ble neste skritt å utarbeide konkrete arbeidsoppgaver for elevene, såkalte trekkoppgaver.

Eksamen er todelt, en forberedelsesdag og en gjennomføringsdag. Når elevene møter på avdelingen gjennomføringsdagen, skal de trekke en praktisk oppgave. Disse oppgavene hadde sensor og lærer ansvar for å utarbeide. Veileder kjente pasientene best, og visste hvilke behov hver enkelt pasient hadde. Vår oppgave ble å ta ansvaret for at målene ble inkludert og ivaretatt i disse trekkoppgavene.

### **11.3 Gjennomføring av eksamen**

På forberedelsesdagen fikk elevene utdelt tema og kompetansemål. De hadde fri tilgang på hjelpemidler denne dagen. I løpet av dagen var det satt av 15 minutter to ganger, til veiledning per elev. Eleven sto fritt til å disponere dagen som de ønsket. Det vi opplevde som annerledes ved denne måten å organisere eksamen på, var at de fleste elevene etter å ha sittet på skolen og forberedt seg, valgte å reise ut til den institusjonen de skulle avlegge eksamen i. Vi hadde på forhånd snakket med veilederne, slik at de var forberedt på hva de skulle veilede eleven i. Dette samarbeidet mellom skolen og arbeidslivet var nytt. En av veilederne skrev i loggen sin: «Dette er spennende, men også litt skremmende. Plutselig innså jeg alvoret. Det var uvant når eleven kom å spurte meg om veiledning i forhold til eksamensprosjektet. Følte meg stolt jeg.» Dette utsagnet fra en veileder viste hvor viktig det var for veilederne å bli tatt med som en del av denne organiseringen og gjennomføringen av eksamen. Vi tolker dette utsagnet dit hen at dette kunne være med på å styrke deres yrkesidentitet og videre motivasjon som veiledere. Før eksamen ble gjennomført hadde vi satt opp et tidsskjema der hver enkelt elev fikk tidspunkt på når hun skulle møte opp. Trekketidspunkt for den praktiske oppgaven, når



hun skulle utføre oppgaven og når hun skulle gjennomføre den muntlige eksaminasjonen. Det var også avsatt rom der elevene skulle vente mellom de ulike delene i eksamen. På dette rommet satt det en vakt som hadde ansvaret for at elevene ikke snakket sammen om faglige spørsmål. Her hadde ikke elevene tilgang på bøker, mobiltelefon eller internett. Det var også satt av et rom til den muntlige eksaminasjonen.

På eksamensdagen møtte elevene opp etter oppsatt plan, på den institusjonen de skulle avlegge eksamen. Her trakk de en praktisk oppgave de skulle utføre. Etter at de hadde trukket oppgaven, fikk de 15 minutter til å planlegge hvordan de ville utføre oppgaven. I utførelsen av denne delen av eksamen er det ingen tidsbegrensning. Under gjennomføringen var sensor tilstede og vurderte eleven opp mot målene som var satt. Sensorene skrev logg etter gjennomføringen av eksamen, og en av dem skrev i loggen sin: «Opplevelsen av den praktiske delen var bra. Moro å få være med på dette. Får et godt samarbeid med elev, lærer og meg som sensor.» En annen skrev: «Det er spennende og interessant å være med på eksamen. Vi får opprettholdt vår kompetanse, samtidig med at vi lærer noe nytt. Lettere å vite hva elevene snakker om med eksamen når vi er med på det selv.» Det var flere elever som utførte denne praktiske oppgaven samtidig, så vi lærere gikk «litt imellom» de ulike elevene. På den måten fikk vi et innblikk i elevens måloppnåelse. Det skal her presiseres at det var sensorenes ansvar å vurdere denne delen av eksamen, og ikke vi som lærere.

Etter den praktiske utførelsen, skulle eleven gjennomføre en muntlig eksaminasjon. Denne delen av eksamen hadde en tidsramme på inntil 30 minutter. I gjennomføringen av eksaminasjonen var det vi lærere som var eksaminatorer, mens sensorene hadde ansvar for sensureringen. Under denne sekvensen måtte eleven kort gjøre rede for hvordan hun hadde valgt å bruke forberedelsesdagen. Deretter fikk hun i oppgave å drøfte selve gjennomføringen av den praktiske oppgaven. Til slutt fikk hun faglige spørsmål som sto i relasjon til de oppgitte målene. Når elevene hadde gjennomført den muntlige eksaminasjonen, hadde sensor og eksaminator et sensurmøte der vi diskuterte og vurderte elevens grad av måloppnåelse. Det var sensor som hadde det avgjørende ansvar i vurderingen. Her velger vi å komme med noen utdrag fra veiledernes logger. En av veilederne sa i sin logg: «Dette var spennende, jeg ante jo ikke hva læreren ville

spørre om, eller hvordan elevene taklet at vi var to som satt der mens svarene kom. Jeg må innrømme at det var lærerikt for meg også, alt var veldig ryddig og fint satt sammen. Tror det ville vært lettere for meg å finne ekstra spørsmål om jeg hadde lest lærerens spørsmål først, jeg følte jeg kom litt bakpå.» Utsagnet synliggjør at det er rom for forbedringer. Dette vil vi komme nærmere inn på under drøftingskapittelet. En annen veileder skrev: «Bra, Får nytte av kunnskapen alle mann. Er et godt samarbeid mellom alle parter. Lærerikt og spennende! Jeg lærer masse av det.» Dette var utsagn vi opplevde som støttende og positive.

## **11.4 Veiledernes erfaringer som sensor ved eksamen**

I dette kapitlet presenterer vi resultatene som kom frem fra veilederne etter gjennomføringen av eksamen. Veilederne skrev logg etter gjennomføringen. Det er utdrag fra disse loggene som presenteres i dette kapitlet. Vi velger å dele dette kapitlet inn i underkapitler, med overskrifter fra loggskjema til veilederne.

### **11.4.1 Hvordan forberedte du deg til å være sensor?**

Det var ett spørsmål vi stilte veilederne. De hadde på forhånd fått utdelt tema, kompetansemål og vurderingskriterier for eksamen. Her svarte alle at de hadde satt seg godt inn i kompetansemålene og vurderingskriteriene. En sa i loggen sin: «Jeg har satt meg inn i kompetansemålene og vurderingskriteriene. Jeg har repetert noe fagstoff.» En av veilederne skrev også at hun hadde satt seg inn i aktuelle sykdommer og kommunikasjon, samt at hun hadde lest igjennom det som ble presentert på sensorkurset. Etter gjennomføringen av eksamen, opplevde vi at veilederne var godt forberedt, noe som også loggene viste. Det var stor likhet i temaene de hadde forberedt seg på.

### 11.4.2 Sensorenes opplevelser fra den praktiske delen av eksamen

Vi stilte deretter veilederne et spørsmål om hvordan de opplevde det å være sensor ved eksamen. Her kom det frem flere interessante resultater. En av veilederne sa klart at det var for dårlig planlegging fra praksisstedets side. En sensor sa at tilretteleggingen fra praksisstedets side var veldig bra. Disse resultatene vil bli nærmere diskutert i drøftingskapittelet. Den generelle opplevelse av å være sensor var god. Dette kan synliggjøres ved utdrag fra en logg: «Det er spennende og interessant å få være med på eksamen. Vi får opprettholdt vår egen kompetanse, samtidig med at vi lærer noe nytt. Lettere å vite hva elevene snakker om med hensyn til eksamen når vi er med på det selv.» En annen veileder skrev: «Jeg synes det er spennende å være sensor for den praktiske delen.» Disse uttalelsene viser at veilederne hadde en samlet felles opplevelse av gjennomføringen av denne delen av eksamen.

### 11.4.3 Sensors opplevelser fra den muntlige delen av eksamen

Etter gjennomføringen av den praktiske delen av eksamen, skulle sensorene sensurere den muntlige delen. Her var det læreren som var eksaminator og som spurte elevene. Trenden fra loggene viste at dette var en del av eksamen som veilederne opplevde som både spennende, lærerik, men også utfordrende. En av veilederne skrev følgende i loggen sin: «Dette var veldig spennende, jeg ante ikke hva læreren ville spørre om, eller hvordan eleven taklet at vi var to som satt der mens svarene kom. Jeg må innrømme at dette var lærerikt for meg også, alt var veldig ryddig og fint satt sammen. Tror kanskje det ville vært lettere for meg å finne ekstra spørsmål om jeg hadde lest lærerens spørsmål først, jeg følte jeg kom litt bakpå.» En annen veileder skrev en kommentar i loggen om sin opplevelse av samarbeidet mellom skole og arbeidsliv: «Bra! Får nytte av kunnskapen alle man. Er et godt samarbeid mellom alle parter.» Noen av veilederne opplevde sin rolle som sensor mer utfordrende i denne delen av eksamen enn i den praktiske delen. En av de skrev: «Jeg synes det var veldig greit å vurdere den praktiske delen. Ellers var det veldig greit at læreren tok seg av de faglige spørsmålene.» Dette synliggjør at veilederne opplevde en forskjell på å vurdere måloppnåelse i den praktiske gjennomføringen i forhold til å vurdere den muntlige eksaminasjonen.

#### **11.4.4 Beskrivelse av følelsene du opplevde som sensor**

Det siste spørsmålet vi stilte var hvilke følelser sitter du igjen med etter å ha vært sensor ved denne eksamen. Her kom det frem mange interessante resultater. Hovedtendensen var gjennomgående positiv. De kom med uttalelser som: «Man får repetert kunnskaper, får satt seg inn i hvordan eleven utfører arbeidsoppgavene. Samarbeider godt med læreren. Jeg har lært å være mer sikker på meg selv. Vokst med oppgaven med å være sensor. Moro. Mere fagperson. Jeg vokser med denne oppgaven.» Dette synliggjør veilederens positive opplevelser.

#### **11.4.4 Hva ville du som sensor gjort annerledes?**

Etter gjennomføringen av eksamen, ønsket vi å få frem om det var noe veilederne eventuelt ville gjort annerledes neste gang de skulle være sensorer. Her var alle sensorene samstemte. De ønsket å gjøre det på samme måte, men var opptatt av å være enda bedre forberedt. Dette gjaldt spesielt teoretiske kunnskaper om sykdomslære, kommunikasjon og lovverket. De ønsket også å sette seg inn i de spørsmålene eksaminator skulle stille til eleven under den muntlige eksaminasjonen.

### **11.5 Elevenes refleksjoner etter gjennomført eksamen**

I dette kapitlet presenterer vi refleksjonene fra elevene. De skrev logg etter gjennomføringen. Det er utdrag fra disse loggene som presenteres i dette kapitlet. Vi velger å dele dette kapitlet inn i underkapitler, med overskrifter fra loggskjema til elevene.

#### **11.5.1 Hvordan utnyttet du forberedelsesdagen?**

Elevenes eksamensgjennomføring besto av to dager, en forberedelsesdag og en eksamensdag. På grunn av samarbeidet mellom skole og arbeidsliv som hadde resultert i denne nye måten å gjennomføre eksamen på, var det interessant å få tilbakemeldinger på hvordan elevene valgte å utnytte forberedelsesdagen. På dette spørsmålet svarer alle at de brukte den første tiden på skolen. Her satt de og forberedte seg. En av elevene sier

i sin logg: «Jeg tok meg god tid til å lese kompetansemålene og øvde på dem, så på ting jeg måtte se mere på. Jeg leste og skrev litt på pc' n. Jeg leste på notater, og øvde på det jeg var usikker på.» En annen elev sa følgende: «Jeg satt på skolen først, dro deretter hjem, satt og leste hele dagen. Jeg fikk noen til å høre meg i de relevante sykdommene og kompetansemålene.» Disse utsagnene var i samsvar med de andre elevenes utsagn. Det som var interessant for oss, var at det var kun to elever som valgte å reise ut til sin praksisplass for å gjøre forberedelser der. Disse sier i loggen sin at det var et nyttig valg, som gjorde de tryggere med tanke på eksamensdagen som ventet dem.

#### **11.5.2 Elevenes refleksjoner etter gjennomføringen av den praktiske eksamen**

Her viser elevene en felles opplevelse. Det var to elementer som var fremtredende. Elevene ga uttrykk for nervøsitet og spenning før gjennomføringen, men de var fornøyde med sin egen innsats etter gjennomføringen. Dette kan underbygges med følgende sitater fra elevens logg: «Litt nervøs og usikker før oppstart. Spennende, litt nervøs, men det gikk bra. Jeg synes det gikk veldig bra. Jeg gjorde det jeg pleier å gjøre, og kunne ikke ha gjort det på noen annen måte.»

#### **11.5.3 Elevenes refleksjoner etter gjennomføringen av den muntlige delen av eksamen**

Her kom elevene frem med flere felles momenter. Det de beskrev etter denne gjennomføringen var at de hadde en følelse av at dette gikk bra. Noen synes det virket litt skremmende og skummelt. Dette synliggjøres med utdrag fra flere av loggene: «Det gikk fint, for jeg hadde lest, men var nervøs. Det gikk bra, kunne vel kanskje vært mer forberedt på svarene, men jeg klarte å svare på alle og er fornøyd med det. Den muntlige prøven gikk veldig bra, jeg kunne ikke gjort det bedre.»

#### **11.5.4 Beskrivelse av følelser du opplevde som elev**

Når elevene skulle beskrive disse følelsene, kom det frem ulike momenter. Hovedtendensen var dog i positiv retning. Elevene sa noe om sin nervøsitet og spenning

i forhold til gjennomføring av eksamen. De var alle fornøyde. De kom med uttalelser som sa: «Mestring. Nervøs, en god, men litt spent følelse. Jeg opplevde slik at jeg synes det gikk bra, føler jeg fikk sagt og gjort de tingene jeg skulle. Jeg fikk en mer positiv følelse enn jeg trodde før jeg begynte med eksamen.»

### **11.5.5 Hva ville du gjort annerledes?**

Her var elevene samstemte. De hadde en opplevelse av at de hadde gjort så godt de kunne, men med noen forbedringspotensialer. Der hvor de følte de kunne gjøre det bedre, var spesielt på forberedelsedelen til eksamen. Her så de i etterkant at de kunne ha utnyttet denne dagen bedre. Noen av elevene sa at skulle de ha gjennomført denne eksamen en gang til, ville de ha brukt veilederne ute i praksis mer. De ville ha oppsøkt praksisstedet og utnyttet kompetansen til veilederne på en bedre måte. Dette kan synliggjøres gjennom følgende sitat: «Jeg kunne øvd mere, og så ville jeg ha reist ut til PTF - plassen min og snakket med veilederen min om ting jeg var usikker på i praksis.»

## **11.6 Refleksjon og drøfting av eksamen**

I dette kapitlet reflekterer og drøfter vi resultater som kom frem under gjennomføringen av eksamen for Vg2 helsefagarbeider. Først velger vi å synliggjøre noen refleksjoner vi sitter igjen med etter gjennomføringen av eksamen. Deretter drøfter vi aktuelle uttalelser som elevene og veilederne kom med etter gjennomføringen av eksamen.

### **11.6.1 Vår refleksjon etter gjennomføringen**

Målet for dette prosjektet var å videreutvikle samarbeidet mellom skole og arbeidsliv. For å nå målet var det viktig å trekke inn både elever, veiledere, ledere og lærere. Et delmål i denne prosessen var å omorganisere eksamensgjennomføringen for elevene etter gjennomført Vg2 helsefagarbeider. Under gjennomføringen av fremtidsverkstedet

og veilederkurset, kom det frem ønsker både fra elever, veiledere og lærere om å organisere eksamen på en mer autentisk og realistisk måte. Når vi skal reflektere over gjennomføringen av denne eksamen, er det ulike opplevelser vi kan utdype og reflektere over. Vi velger å starte med en refleksjon over hensikten, planleggingen og gjennomføringen av denne måten å organisere eksamen på. Det er i denne situasjonen yrkesdidaktikken synliggjøres. Ved å organisere eksamen på denne måten, er vi av den oppfatning at yrkesdidaktikken ivaretas på en god måte. Når eleven planlegger, gjennomfører og reflekterer over sitt arbeid, vil hun være i en prosess som veksler mellom praktisk arbeid og teoretisk forståelse med påfølgende refleksjon. Her ligger læringsmulighetene for eleven.

Ved å gjennomføre eksamen med veilederne som sensorer, ser vi også at veilederne får mulighet til å utvikle sin yrkesdidaktikk. De må på samme måte planlegge, gjennomføre og reflektere over sine handlinger som sensor. Dette velger vi å synliggjøre med et utdrag fra en veileders logg: «Jeg har lært å være mer sikker på meg selv. Vokst med oppgaven med å være sensor. Moro. Mere fagperson. Jeg vokser med oppgaven.» Disse uttalelsene velger vi å tolke som en bevisstgjøring og utvikling av veiledernes yrkesdidaktikk.

Etter gjennomføringen av fremtidsverkstedet og veilederkurset, valgte vi å reise ut til de ulike institusjonene og informere nærmere om måten å organisere eksamen på. Her skulle også lederne informeres. Selv om veilederne hadde ønsket dette, var vi spente på om entusiasmen og engasjementet fortsatt var til stede. Ville de føle at de fikk enda mer å gjøre? Ville de oppleve at dette lå utenfor deres kompetanseområde? Det skulle vise seg at denne bekymringen var helt ubegrunnet. Vi møtte hjelpepleiere og helsefagarbeidere som fortsatt gjerne ville være med på dette. De viste alle et stort engasjement og motivasjon for arbeidet. Dette var noe de ville være med på. For oss var det en flott motivasjonsfaktor. Tanker som vi hadde her var: hvorfor reagerte veilederne på denne måten? Hvorfor var de motiverte for dette arbeidet? Her kan nok svarene være mange, men vi tror at vår måte å organisere faget PTF på kan ha en gunstig innvirkning. Vi har omorganisert faget PTF, og en av disse forandringene er en økt tilstedeværelse ute i praksisfeltet. Dette mener vi kan ha hatt en positiv effekt på veiledernes

motivasjon. Vi har hatt alle våre timer i faget PTF ute i praksis sammen med elevene og veilederne. Vi har hatt fokus på å være tilgjengelige. Denne økte tilstedeværelsen mener vi har båret frukter på mange områder. Veilederne har opplevd at vi som skole har vært opptatt av, og satt stor pris på, den yrkeskompetansen helsefagarbeideren innehar. For at eleven skal kunne utvikle yrkeskunnskap og yrkeskompetanse, er vi som skole avhengig av at helsefagarbeideren overfører dette til eleven gjennom faget PTF. Vi har vært fokusert på å gi veilederne positive tilbakemeldinger på jobben de har utført i forhold til det å være eksperter.

Lederne hadde ikke vært deltakere på fremtidsverkstedet, så for dem var dette nytt. Vi informerte lederne på de ulike institusjonene. De var skeptiske til hvordan dette ville påvirke bemanningen og hvem som skulle betale lønn til sensorene. Da det var klarlagt at skolen skulle betale for sensurering, og at det ikke ville bli noen belastning for praksisfeltet, var det ingen negative kommentarer til denne måten å gjennomføre eksamen på. En av lederne mente at dette kunne være med på å øke yrkesstoltheten og yrkesidentiteten til de ansatte på arbeidsplassen. Dette var interessant for oss. En annen leder sa at hvis veilederne skulle være sensor, så innebar det at hun måtte sette seg inn i læreplanen og de ulike kompetansemålene. Dette mente hun igjen kunne bidra til å utvikle veilederens yrkeskunnskap. Dette kan vi knytte opp mot Dreyfus og Dreyfus sin teori om yrkesdidaktikk, se kapittel 3.

### **11.6.2 Drøfting av aktuelle resultater**

Etter gjennomføringen av eksamen, skrev både veiledere og elevene logg. Dette ga oss spennende og interessante resultater. Veilederne og elevene fikk samme spørsmålene på sin logg. For å organisere drøftingen på en ryddig måte, velger vi å ta utgangspunkt i spørsmålene:

1. Oppdagelser fra gjennomføringen av eksamen.

Når vi skal drøfte aktuelle resultater her, velger vi å slå sammen oppdagelser fra både den praktiske og den muntlige gjennomføringen av eksamen. En av veilederne sa i sin logg at dette var spennende og interessant å være med på. Hun mente hun fikk opprettholdt sin kompetanse. I tillegg til å opprettholde kompetansen, sa hun at hun



utviklet sin egen kompetanse ved å være sensor, og at hun lærte mye nytt. Dette er sammenfallene med hva en av elevene sa. Hun mente at denne delen av eksamen gikk bra. Både veiledere og elever var spente før gjennomføringen, men som begge sa, dette ga seg underveis. Disse funnene ser vi kan relateres til yrkesdidaktikken og derigjennom utvikling av yrkeskunnskap. Eleven sa at dette var lærerikt og veilederen sa at hun fikk utviklet sin kompetanse. Dette synliggjør Winter`s hermeneutiske prinsipper angående teori - praksis transformasjon, se kapittel 12. Under gjennomføringen jobbet de begge yrkesdidaktisk. På hver sin måte hadde de planlagt den praktiske gjennomføringen, og deretter utførte de den. I etterkant reflekterte de også over selve prosessen. Dette er helt i tråd med hva vi skriver om yrkesdidaktikk, i kapittel 3. Ved å jobbe i en prosess som inneholder praktiske utfordringer, refleksjon over den praktiske utfordringen, så er dette med på å utvikle og utvide den teoretiske forståelsen. Denne måten å jobbe på er også med på å utvikle veiledernes og elevenes yrkeskunnskap. Støten beskriver yrkeskunnskap som all relevant kunnskap som brukes i yrkesutøvelsen (Støten, 2008). Yrkeskunnskap blir da noe mer enn bare å anvende teori og oppskriftsbaserte prosedyrer. Det blir en helhetlig kunnskap som er sammensatt av handling, forståelse, språk og følelser. På denne måten blir de praktiske og teoretiske aspektene knyttet sammen og får sitt utspring i selve yrkesutøvelsen. Resultatene fra veilederne og elevene mener vi er i tråd med dette.

## 2. Hvilke følelser sitter du igjen med?

Her var det ulike følelser som kom frem. De fleste ga uttrykk for at de i starten var spente og nervøse, men dette gikk fort over. Det kom frem interessante resultater fra både veilederne og elevene. Elevenes kommentar var at denne måten å organisere eksamen på ga dem mestring. Veilederne sa at rollen som sensor gjorde at de vokste som person og fagperson: « jeg ble mer selvsikker. Dette var moro.» Disse opplevelsene fra veilederne og elevene var interessante funn. Vi mener disse resultatene kan relateres til Lave og Wenger sin illustrasjon: Figur 2. «Komponenter i en social teori om læring; en foreløpig oppgørelse.» (Lave & Wenger, 2003). Her sier forfatterne at hvis eleven opplever menig og identitet, er dette med på å øke og styrke læringen. For at eleven skal oppleve situasjonen meningsfull er det viktig med et gjensidig engasjement og at de opplever å være deltakere i et fellesskap som kan gi handlingene verdi og mening. Disse

resultatene kan overføres til den måten skole og arbeidsliv har valgt å organisere eksamen på. Ved å gjennomføre eksamen ute i den enkelte institusjon, opplevde både veilederne og elevene dette som praksisnært, virkelighetsnært og realistisk. Dette var med på å styrke opplevelsen av mening for begge parter. Vi velger å tolke opplevelsene til veilederen og elevene dit hen at dette også var med på å styrke deres identitet. Veilederen ga uttrykk for at dette var med på å fremme hennes rolle som fagperson. Her gir både eleven og veilederen uttrykk for at denne situasjonen var meningsfull. Dette er i tråd med hva forfatterne (Lave & Wenger, 2003) sier i boken «Situert læring,» se kapittel 3. I studieplanen for høyskolen står det: «kunne bidra i å veilede andre i yrkespedagogisk forsknings- og utviklingsarbeid.» Deltakernes sitater underbygger dette kravet i studieplanen.

### 3. Hva har du lært etter denne gjennomføringen?

Dette spørsmålet stilte vi både veiledere og elever. Det var likhetspunkter i svarene vi fikk. En veileder sa at hun hadde lært mye av å være sensor. «Jeg får repetert kunnskaper, samtidig som jeg lærer ny kunnskap. Dette har gitt meg større tro på meg selv som fagperson.» Hun sa også at hun hadde vokst med oppgaven som sensor. Elevene var samstemte i at dette hadde vært en lærerik opplevelse. En av dem skrev i loggen sin: «Dette var lærerikt. Det var veldig bra at det var en hjelpepleier som var sensor. Hun er vant med å jobbe ute blant pasienter og brukere. Dette følte mere riktig enn når en lærer var sensor.» Disse utsagnene er helt i tråd med vår intensjon med prosjektet. Skulle vi få et bedre samarbeid mellom skole og arbeidsliv, var vi avhengige av nytenkning fra begge parter. For å få frem disse tankene hos elever, veiledere og lærere valgte vi å benytte aksjonsforskning som metode. Dette er en profesjonell forskningsstrategi som gir oss lærere mulighet til å forske i egen praksis. En forutsetning for et bedre samarbeid mellom skole og arbeidsliv er at begge parter får anledning til å komme frem med sine ønsker og behov. I følge Kurt Aagaard Nielsen er det de som er ute i feltet som kjenner hvor de ulike utfordringene befinner seg, og som har forutsetninger for å gjøre noe med dem (Drewes Nielsen, et al., 2010) se kapittel 4.

Resultatene som kom frem under dette spørsmålet synliggjorde at eleven var fornøyd med å ha en hjelpepleier som sensor. Det samme resultatet kom frem fra sensor. Hun sa at denne rollen var med å styrke henne som fagperson. Dette er helt i tråd med hva kunnskapsminister Kristin Halvorsen sa på Yrkesfagdagen 2012 (Aga, 2012). Hun sier at Kunnskapsløftet ikke har vært heldig for yrkesfagene, og behovet for endringer er stort. Hun er opptatt av at statusen på yrkesfagene må heves. Når en helsefagarbeider har rollen som sensor, trer hun ut av sin vanlige rolle som helsefagarbeider og veileder, og inn i en rolle som krever andre kvalifikasjoner. Ved å la helsefagarbeideren oppleve at hun mestrer nye og utfordrende oppgaver, vil dette være med på å utvikle hennes yrkeskunnskap og yrkeskompetanse. Dette mener vi kan være tiltak for å høyne statusen på yrket.

## 12.0 Drøfting

I dette kapitlet vil vi drøfte problemstillingen og forskningsspørsmålene i forhold til hva vi ønsket, hva vi oppdaget og hva vi har gjort, sett i forhold til hva litteraturen sier om resultatene og våre egne erfaringer. Det er nær sammenheng mellom å lære gjennom praktisk sammenheng, og å forske i sin praksis (Hiim, 2010). Kunnskapen og erfaringene vi har ervervet oss gjennom videreutvikling av samarbeidet mellom skole og arbeidsliv har betydning for veiledere, elever og lærere i helsefagarbeidet spesielt og samfunnet generelt.

Når vi skal organisere drøftingen, velger vi å starte med Winters hermeneutiske prinsipper som utgangspunkt. Vi implementerer våre resultater og diskusjoner inn i hans hermeneutiske prinsipper. Han deler disse prinsippene inn i seks hovedprinsipper. (Hiim & Hippe, 2001).

### 12.1 Bakgrunnen for prosjektet

Winter mener det er viktig å få frem bakgrunnen for valg og begrunnelse av prosjektet (Hiim & Hippe, 2001). Hva var vår drivkraft og motivasjon? På bakgrunn av tidligere erfaringer, se kapittel 1. For å videreutvikle samarbeidet mellom skole og arbeidsliv, var det en forutsetning å inkludere begge parter i prosessen. På bakgrunn av dette valgte vi fremtidsverksted som startmetode, for å ivareta de demokratiske prinsippene.

Opplevelsen av engasjement og motivasjon var ulikt i kollegiet. For å oppnå et tettere og bedre samarbeid mellom skole og arbeidsliv, var en større tilstedeværelse i de ulike bedriftene en forutsetning. For oss ble det en naturlig del av arbeidsdagen, mens for de to andre kollegaene opplevdes det litt annerledes. Dette har sine naturlige årsaker. Vi som prosjektledere hadde et større eierforhold til prosjektet enn våre to kollegaer. Samtidig som vi skulle skrive en masteroppgave om emnet, og var opptatt av å få akseptable resultater.

## 12.2 Nye behov som kom frem

Vi valgte både kritisk utopisk - og pedagogisk aksjonsforskningen i prosjektet. Det er interessant å reflektere over vår opplevelse av forskjellen på disse to typene (Hiim, 2010). AA I utgangspunktet tenkte vi at det ikke var så store forskjeller. Etter gjennomføringen av prosjektet, har vi en annen opplevelse. Vi erfarte at det var lettere å få frem de demokratiske prosessene i den kritisk utopiske aksjonsforskningen. Her følte vi at stemmene og medbestemmelsesmulighetene til hver deltaker ble bedre ivaretatt enn i den pedagogiske aksjonsforskningen. Vi opplevde variasjonen mellom den kritisk utopiske og den pedagogiske aksjonsforskningen var en fin kombinasjon. Dette er i tråd med teorien vi omhandler i kapittel 4. Etter gjennomføringen av fremtidsverkstedet, hadde deltakerne fått muligheten til å komme frem med sine synspunkter, meninger og ønsker. De hadde blitt trygge på metoden og på hverandre. Dette skapte gode læreforutsetninger for videre arbeid. Vi opplevde vår rolle som ledere av prosjektet svært ulikt i de to aksjonsforskningsstrategiene. I fremtidsverkstedet var det deltakerne som hadde regien, mens vi hadde en veilederrolle. Dette er nærmere belyst i kapittel 6 og 7. I den pedagogiske aksjonsforskningsdelen opplevde vi vår rolle som mer formidlere. Her gjennomførte vi både en veiledningssituasjon med en elev, veileder - og sensor kurs og gjennomføring av eksamen. Selv om vi følte vi hadde en mer tradisjonell lærerrolle i denne delen av prosjektet, var vi bevisste på å ivareta de demokratiske prosessene. Vi valgte ut pedagogiske metoder som vi mente var med på å ivareta demokratiet i prosessen, som for eksempel dialog, konfluent pedagogikk og praksisnære oppgaver. Disse metodene mente vi var godt egnet til å frembringe nye behov, se nærmere redegjørelse for dette i kapittel 8, 9, 10 og 11.

I dette prinsippet kan vi relatere vårt behov for endringer i forhold til gjennomføring av eksamen spesielt, og læreplanene Vg2 helsearbeiderfag, generelt. Med dette forstår vi at ved å trekke inn læreplanmål fra PTF i eksamensoppgaven, gjør vi eksamen mer praksisrettet. Betegnelsen tverrfaglig praktisk eksamen blir mer pålitelig. Her kommer mulighet for endringer frem, i fasen Winter kaller for dialektisk kritikk (Hiim & Hippe, 2001).

### 12.3 Samarbeid og muligheter til å skape felles utvikling

Da vi satte i gang prosjektet, var hovedmålet å utvikle samarbeidet mellom skole og arbeidsliv. Dette målet mener vi, vi er i ferd med å oppnå. Vi hadde noen delmål med prosjektet. Et viktig delmål var at flere elever skulle søke lære plass i helsearbeiderfaget. Vi hadde en forhåpning om at dette skulle bli en konsekvens eller delresultat av samarbeidet. Resultatet her har vært positivt. Etter at prosjektet var gjennomført, har det vært en økende interesse for å søke lære plass i helsearbeiderfaget. Tallet på søknader i år er 18 mot åtte i 2011 og ni i 2012. Vi har erfart at et konstruktivt samarbeid kan være med på å skape felles ressurser. Dette er i tråd med Stortingsmelding nr.47, der det belyses viktigheten av å rekruttere og beholde personell for å ivareta god kvalitet i kommunens pleie- og omsorgstjeneste (St. meld. nr.47 (2008-2009), 2009). Når de ulike institusjonene og omsorgssentrene får tilført lærlinger, er dette en god måte å skape nye ressurser på. Vi mener at disse økende søkertallene på lære plasser kan være et resultat av samarbeidet mellom skole og arbeidsliv. Dette er i tråd med Winters tredje fase som han kaller samarbeid og muligheter til å skape felles ressurser (Hiim & Hippe, 2001). Vi ser at vi i løpet av prosjektet har vært med på å øke deltakernes kompetanse innenfor deler av lærerplanen. Veilederne i de ulike institusjonene som har vært deltakere på veileder- og sensor kurs, ga klare tilbakemeldinger i sine logger at dette hadde vært både lærerikt, interessant og nyttig. En deltaker sa i loggen sin: «Lærerikt. Dette vokser jeg på. Får mer kunnskap, og derigjennom større kompetanse.» Disse uttalelsene er med på å styrke påstanden om at prosjektet har bidratt til å skape felles utvikling.

Den siste aksjonen vi gjennomførte var eksamen. Her var veilederne sensorer. De var skolert på forhånd gjennom et sensor kurs. Ved å organisere gjennomføringen av eksamen slik, førte dette til inkludering av arbeidslivet og videreutvikling av samarbeidet på en positiv måte. Vi har et forskningsspørsmål i prosjektet der vi spør om hvilke tiltak skolen kan iverksette for å oppnå et tettere samarbeid med arbeidslivet. Disse tiltakene besvarer dette forskningsspørsmålet. Etter gjennomføringen av de pedagogiske aksjonene, opplevde vi en gjensidig kompetanseheving.

## 12.4 Risiko ved endring

I følge Winters prinsipper innebærer all endring en form for risiko (Hiim & Hippe, 2001). Hva ble risikoen i vårt prosjekt? Vi var to lærere som hadde hovedansvaret for gjennomføringen av prosjektet, og det var fire ulike praksisplasser som var involvert. Hvordan kunne vi tilrettelegge slik at alle de fire praksisstedene fikk et eierforhold til prosjektet? Her ser vi forbedringspotensialer. Det er enkelte rammefaktorer som er styrende, slik som lærerens stillingsprosent og timeplan. Antall elever på hvert praksissted er en annen viktig faktor. Vi ser i etterkant at der det er flere elever samlet på ett sted, og læreren har alle sine PTF - timer på dette arbeidsstedet, opplevde veilederne et godt eierforhold til prosjektet. Dette kommer frem i loggene til veilederne: «Det er så kjekt at du er så mye ute i praksis, da kan jeg spørre med en gang hvis det er noe jeg lurer på.» På de stedene der læreren hadde en mindre tilstedeværelse fikk vi ingen direkte negativ tilbakemelding, men vi som ledere av prosjektet opplevde at veilederne ikke hadde et så tett og nært eierforhold til prosjektet. «Jeg får ikke vært så ofte hos mine elever som deg, de får dårligere oppfølging.» Dette er noe vi er bevisst på og ønsker å forandre. Vi har vært i dialog med vår leder som kan legge føringer for timeplanlegging, og fag og timefordelingen. Vi har planlagt et møte med kommunen om å benytte enda et omsorgssenter i sentrum. Dette håper vi å gjennomføre fra høsten 2013. Ved å tilrettelegge timeplanen og å organisere faget PTF slik at de er flest mulig elever på samme praksissted, kan dette videreutvikle samarbeidet.

Da vi var to av fire lærere i samme team som hadde hovedansvaret for prosjektet, vil det være en risiko for at eierforholdet ikke blir det samme for alle. Når vi valgte å organisere faget PTF på denne måten, valgte vi samtidig bort andre praksissteder. Her ser vi en risiko i form av manglende rekruttering av helsefagarbeidere til de praksisstedene vi valgte bort. Dette har vi fått tilbakemeldinger på. De institusjonene og omsorgssentrene vi valgte som PTF - plasser, var plassert sentrumsnært i kommunen, mens de plassene vi valgte bort, var plassert mer perifert i kommunen. Skolen ligger i sentrum, og dette er begrunnelsen for valg av disse institusjonene. Det vi ser på som en større risiko er at de ansatte på de praksisstedene vi har valgt bort, ikke får mulighet til å være veiledere for elevene, og på den måten ikke får den kompetansehevingen det å være veileder fører med seg. De er oppfordret til å delta på veilederkurs og sensorkurs,

slik at de kan veilede lærlinger og delta på eksamen. Men vi ser at det kan være vanskelig for dem å se like stor nytte i dette, som de veilederne som er med i ordningen.

### **12.5 Pluralistisk struktur**

I denne fasen er det viktig at uenigheter kommer frem og blir diskutert (Hiim & Hippe, 2001). Vi var fire lærere som gjennomførte prosjektet. Her opplevde vi ulikt eierforhold, da vi var to som hadde hovedansvar for prosjektet og skulle få arbeid vurdert. På grunn av vår rolle som prosjektledere og masterstudenter, la vi mer av vår ære i arbeidet. I perioder arbeidet vi gratis for å oppnå gode resultater. Dette så vi kunne gå på bekostning av samarbeidet mellom lærerne i teamet. Måten vi valgte å løse dette på, var å informere på en god og saklig måte, gi ros for arbeidet de gjorde og legge til rette slik at de ikke opplevde seg utnyttet. I etterkant ser vi viktigheten av at alle i teamet har likeverdig eierforhold til prosjektet, og at vi kunne ha lagt forholdene enda bedre til rette.

De ulike synspunktene fra deltakerne skal synliggjøres. Dette punktet har vi ivaretatt ved å reflektere og drøfte ulike funn etter hver aksjon. Her har både elevens, deltakernes og våre stemmer kommet frem og blitt diskutert. Vi har også diskutert ulike synspunkt i delkapitellene ovenfor.

### **12.6 Teori – praksis transformasjon**

Med begrepet teori – praksis transformasjon legger Winter vekt på hvordan prosjektet har vært med på å påvirke utvikling av ny teori og praksis (Hiim & Hippe, 2001). Vår problemstilling fokuserer på hvordan vi kan videreutvikle samarbeidet mellom skole og arbeidsliv i helsearbeiderfaget. Vi ønsket ikke å inneha en forskerrolle der vi forsket på, men heller en rolle der vi forsket sammen med og i feltet. Et delmål med forskningen var å etablere varige endringer i samarbeidet mellom skole og arbeidsliv, som igjen kunne føre til ny praksis og ny teori. For å oppnå varig endring, valgte vi å bruke aksjonsforskning som strategi. I etterkant ser vi at det er spesielt to konkrete aksjoner



som har ført til en varig endring av praksis. Et eksempel på dette er en forandring i organiseringen og gjennomføringen av faget PTF, og vår tilstedeværelse i praksisfeltet. Dette har blitt en varig praksisendring ved vår avdeling. Ved denne endringen har vi erfart at eleven viser evne til refleksjon over utførte arbeidsoppgaver. Enkelte elever viser også evner til etisk refleksjon over sin praksis. Dette synliggjør at eleven har utviklet seg fra et P1 nivå til nivå 2 og enkelte til nivå P3.

En annen aksjon som har blitt varig implementert i samarbeidet mellom skole og arbeidsliv, er organiseringen og gjennomføringen av eksamen for elevene på Vg2 helsearbeiderfag. Dette var en del av skolestrukturen som lærerne hadde ansvaret for. Etter denne aksjonen, har veilederne ute i arbeidslivet blitt skolert, og er nå sensorer.

Når det gjelder utvikling av ny praksis, mener vi at selve prosjektet vårt har vært med på å utvikle en annen og ny praksis. Med ny praksis tenker vi her i overført betydning det å tenke og være bevisst på hvordan vi kan videreutvikle samarbeide mellom skole og arbeidsliv. Vi må være bevisste på den enkeltes arbeidstakeres ressurser og dra nytte av dem. Vi må bort fra tenkemåten der vi er opptatt av profesjoner. Kunnskap og kompetanse som den enkelte arbeidstaker har tilegnet seg er like viktig som profesjoner, og må komme frem i lyset. Kvalitet er et viktig stikkord her. Skolen kan ved å tilrettelegge for veilederkurs og sensorkurs, være med på å høyne veiledernes kunnskap og kompetanse, og derigjennom bidra til et tettere og bedre samarbeid, som igjen kan være med på å øke kvaliteten på arbeidet vi utfører.

Vi velger å se på lærerens økte tilstedeværelse i institusjonen som en form for hospitering. Denne hospiteringen har ført til at læreren har utviklet en større klinisk kompetanse, og derigjennom ny praksis. Det utvikles stadig ny klinisk kunnskap og kompetanse ute i praksis, og det kan være en utfordring for en lærer å tilegne seg dette hvis han ikke er ute i klinisk praksis. Ved at læreren har fått en større tilstedeværelse ute i arbeidslivet, får han en bedre mulighet til å tilegne seg denne nye kliniske kunnskapen. Dette vil igjen komme elevene til gode i klasserommet, som er i tråd med rapporten «Å bli helsefagarbeider,» (Skålholt, et al., 2013), hvor nettopp dette blir poengtert.

## 12.7 Hvordan har vi videreutviklet samarbeidet mellom skole arbeidsliv med aksjonsforskning?

Da vi valgte aksjonsforskning som forskningsstrategi var det primært fordi vi ønsket å være delaktige i prosessen, og ønsket endring raskt. En fare ved å benytte aksjonsforskning var å få frem ønsker om endringer som vi ikke opplevde så viktige for oss. I følge (Hiim, 2010) og (Drewes Nielsen, et al., 2010), er målet med kritisk utopisk aksjonsforskning demokratiske endringer i arbeidslivet med fokus på å styrke subjektiviteten i marginaliserte grupper. Forskeren kommer utenfra, og fremtidsverkstedet er ment å være en demokratisk utvikling og læring, se kapittel 6 og 7.

Vi reflekterte over muligheten for å inkludere lederne i fremtidsverkstedet sammen med veilederne, noe vi valgte vi bort. Årsaken til dette valget var vår skepsis til maktforholdet mellom lederne og veilederne. Vi så her en fare for at lederne kunne få for stor makt og innflytelse i alle forslag som ble lagt frem og besluttet. Vi vurderte også å arrangere et eget fremtidsverksted for lederne, men valgte også dette bort, med samme begrunnelse som ovenfor. Vi er klar over at dette valget kan virke kontroversielt, men ut ifra en grundig vurdering sto vi ved det valget vi hadde gjort. Lederne ble inkludert på en annen måte. De fikk jevnlig informasjon om fremgangen i prosjektet, og hadde muligheter til å komme med tilbakemeldinger. Når en aksjon var gjennomført, måtte lederen ved den enkelte institusjon godkjenne dette før vi gikk videre til neste aksjon. På denne måten kvalitetssikret vi at lederne ble delaktige i prosjektet, og fikk et eierforhold til det.

Resultatene som kom frem etter gjennomføringen av fremtidsverkstedet for veilederne og elevene, synliggjorde videre behov for nye aksjoner (Hiim, 2010), er opptatt av aksjonsforskningsspiralene. Med dette mener hun selve grunnprinsippet i denne type forskning. Hver aksjon skal inneholde deltakelse, handling, refleksjon over handling og evaluering, og ut ifra dette skal behov og planer for nye aksjoner synliggjøres. Vi var spent på om vi ville oppleve dette. Det skulle vise seg at vår skepsis på dette området var helt ubegrunnet. Da vi hadde gjennomført fremtidsverksted for veilederne og elevene, meldte det seg behov for nye aksjoner. Dette var en positiv følelse for oss som

prosjektansvarlige. De aksjonene som meldte seg etter fremtidsverkstedet, var aksjoner som var knyttet opp mot pedagogisk aksjonsforskning. De behovene som ble synliggjort etter to fremtidsverksteder var; en veiledningssituasjon med en elev, veilederkurs, sensorkurs og til slutt organisering og gjennomføring av eksamen. Disse aksjonene hører inn under pedagogisk aksjonsforskning. Målet for denne type aksjonsforskning er i følge forfatteren (Hiim, 2010), å utvikle kunnskap gjennom erfaring og praksis ved hjelp av ulike pedagogiske utviklingsarbeid. Læreren forsker i egen praksis sammen med elever og kollegaer. Her utvikles kunnskap gjennom endrings og utprøvningsprosesser (Hiim, 2010).

Et behov som kom frem under fremtidsverkstedet både med veilederne og elevene var behovet for en veiledningssituasjon med en elev. Begge parter ønsket at vi lærere skulle være med eleven i en pasientsituasjon. I utgangspunktet var vi forundret over at dette behovet meldte seg. Den enkelte veileder hadde i utgangspunktet ansvaret for slike veiledningssituasjoner med eleven. Hvorfor ønsket både de og elevene oss lærere inn i en slik situasjon? Svaret her mener vi er todelt. Veilederne ga uttrykk for manglende kompetanse i veiledning, og at de ikke hadde nok tid til å gjennomføre veiledningen på en faglig forsvarlig måte.

Eleven savnet læreren mer tilstede i praksis, for å få veiledning. Det var spesielt etterveiledningen som både veilederne, eleven og lærerne opplevde som mangelfull. Disse to ønskene fra veilederne og elevene gjorde at vi valgte å gå inn i en veiledningssituasjon med eleven, der vi ivaretok prinsippene i veiledningen (Tveiten, 2008). I etterkant av dette planla vi og gjennomførte et veiledningskurs for veilederne slik at de kunne ivareta veiledningssituasjoner med eleven i etterkant. Dette er med på å synliggjøre hermeneutikken i denne forskningsstrategien.

Vi valgte å bruke dialog som metode ved gjennomføringen. Ved å benytte dialogmetoden var veilederne aktivt med i diskusjoner. Både kroppsspråk og meningen bak ordene og konteksten, har betydning i dialogen (Tveiten, 2008). Vi ønsket dialog som metode for å aktivisere deltakerne og at veilederne skulle ha en kritisk holdning til egen praksis. Denne dialogen kunne føre til en felles forståelse og refleksjon som var

med på å bevisstgjøre veilederne i forhold til den kunnskap de tilegnet seg. Dette er i tråd med vårt menneskesyn som tilsier at vi fokuserer på det gode i menneskene. Alle har iboende ressurser og ved å se det positive i hvert menneske kan vi få fram det beste i hver enkelt. Freire sier: «Mennesket formes ikke med taushet, men med ord, med arbeid, med handling og refleksjon» (Freire & Nordland, 1999 s.73). Slik vi forstår, mener han med dette at vi må kombinere tanker, ord og gjerninger, og på den måten forandre verden. I vårt tilfelle kan deltakerne være med å videreutvikle samarbeidet ved hjelp av engasjement og dialog. Det ble også realiteten av våre aksjoner, konstruktive forslag som kunne videreutvikle samarbeidet som ble foreslått og gjennomført.

En tradisjonell og teoribasert vinkling på yrkes- og profesjonsutdanning kan etter Støten deles inn i tre nivåer. Først lærer eleven generell og teoretisk basiskunnskap, deretter skal kunnskapen anvendes gjennom diverse øvelser i ulike situasjoner inne på skolen. Det er først på det tredje nivået eleven møter den virkelige verden, da eleven har blitt lærling i en institusjon (Støten, 2008). Ved vår skole har vi valgt å inkludere nivå to inn i faget PTF på den måten at elevene er ute arbeidslivet to dager pr uke i åtte uker før jul og seks uker etter jul. Det er i dette nivået vi ser et stort potensiale med prosjektet der vi har som mål å utvikle samarbeidet mellom skole og arbeidsliv.

I løpet av studiet har vi gjort oss noen refleksjoner og tanker om faget PTF. Dette er elevenes største fag på Vg2 med 253 timer. Det er opp til hver enkelt skole hvordan de velger å organisere og gjennomføre dette faget. Ved vår skole har vi valgt å fokusere på å la elevene få trening i praktisk arbeid under veiledning av en fagperson. Dette mener vi er i tråd med at elevene går en yrkesrettet utdanning. Før elevene skal ut i praksis, tar de utgangspunkt i de lokale læreplanmålene. Disse målene er utarbeidet fra læreplanen for Vg3. De splitter opp og omformulerer disse til sine egne mål, og det er disse konkretiserte målene elevene blir vurdert etter i løpet av praksisperioden. Etter gjennomført Vg2, skal elevene gjennomføre en tverrfaglig praktisk eksamen i helsearbeiderfaget. Det vi opplever som et paradoks ved eksamen, er læreplanmålene i programfagene eleven blir vurdert etter. Denne eksamen er definert som en tverrfaglig praktisk eksamen. Vi ser at den er tverrfaglig, og at denne delen av eksamen lar seg vurdere på en tilfredsstillende måte. Når det gjelder den praktiske delen av eksamen er

vi mer tvilende på hvordan den best kan organiseres, gjennomføres og vurderes. Eksamensprosjektet utarbeides lokalt med målene i programfagene: helsefremmende arbeid, kommunikasjon og samhandling, og yrkesutøvelse. Dette er teoretiske mål, som er lite anvendbare i den praktiske delen av opplæringen. Mange av målene innledes med: å kunne, å drøfte og å gjøre rede for. Ingen av målene innledes med: å utføre og å demonstrere. Læreplanmålene fra PTF er ikke med som grunnlag for denne eksamen. Da vi har etterlyst disse målene, har vi blitt fortalt at faget ikke er eksamensfag på Vg2, og at målene ikke skal tas med i eksamen. Dette oppleves meningsløst, da PTF er elevenes største fag og yrket er praktisk relatert, noe eksamen også skal være. Dette mener vi strider imot hvordan en tverrfaglig praktisk eksamen skal gjennomføres. I en eksamen for Vg2 helsearbeiderfag, mener vi elevene må få mulighet til å kunne demonstrere og utøve praktiske ferdigheter i sykepleie. Ellen Bjerknes peker også på dette i sin artikkel «En analyse av læreplan i programområdet helse- og sosialfag i videregående opplæring» (Bjerknes, 2011). Måten vi har valgt å løse denne utfordringen på er å omgjøre og konkretisere de målene i programfagene som vi har valgt ut til eksamen. På denne måten gjør vi målene i programfagene praktiske, slik at vi kan gjennomføre en praktisk teoretisk eksamen, slik det forventes.

Vi har tro på at elevene lærer best ved å tilegne seg kunnskap gjennom en planleggingsdel som inneholder både praktiske- og teoretiske elementer, en gjennomføringsdel og til slutt en refleksjon over handling. Forfatterne Hiim og Hippe støtter også denne teorien (Hiim & Hippe, 2001). Yrkesdidaktikken blir gjennomført i faget PTF der elevene er ute i ulike institusjoner. Elevene har gjennom logger kommet med uttalelser om at denne formen for læring gir de mening og et godt læringsutbytte. De samme kommentarene kommer fra veilederne som igjen støttes av Meldingen til Stortinget nr.20 «departementet vil styrke fag og yrkesopplæringen gjennom å legge til rette for tidligere og hyppigere vekslinger mellom opplæring i skole og arbeidsliv» (Meld.St. nr 20, 2012 -2013 s.128). For oss blir det da et paradoks at ikke de samme retningslinjene gjelder ved gjennomføring av eksamen. Her ser vi et klart forbedringspotensial. Selv om denne type eksamen er lokalgitt, er målene sentralgitte. Det må derfor tas en vurdering og avgjørelse på sentralt plan, før vi på lokalt plan kan implementere mål fra læreplanen på Vg3 inn i den tverrfaglige praktiske eksamen for

Vg2 helsearbeiderfaget. Dette er noe vi kommer til å arbeide videre med etter gjennomføringen av dette studiet.

## 12.8 Kritikk av aksjonsforskning

Ulike pedagoger og teoretikere har fremmet kritikk mot denne type forskning. Vi vil trekke frem et moment hentet fra Hiim (Hiim, 2010). Her hevdes det at aksjonsforskning kan ha en tendens til å forholde seg til et for ensidig mikronivå. Dette ved at forskningen foregår i vanlige læringskontekster i klasserommet. På grunn av denne måten å gjennomføre forskningen på, hevdes det at den har liten overføringsverdi til andre arenaer i samfunnet. Dette mener vi kan motbevise gjennom vårt prosjekt. Gjennom studiet har vi erfart at selv om forskningen har foregått i et begrenset område og med et visst antall deltakere, har det ført til positive organisasjonsmessige og samfunnsmessige konsekvenser. Vi forsket sammen med en gruppe elever og veiledere. I løpet av aksjonsforskningsprosjektet, opplevde vi en «smitteeffekt.» Vi fikk henvendelser fra andre skoler og helseinstitusjoner som var interessert i prosjektet. Vi ble invitert til disse for å markedsføre prosjektet: på et lærermøte ved egen skole og en kongress med utvalgte yrkesgrupper fra Buskerud fylkeskommune, her ble suksesshistorier delt. Videre har vi deltatt på nettverksgruppe for lærere i Helse- og oppvekstfag i Buskerud. Vi ble invitert til Landskonferanse for Norsk Sykepleierforbunds landsgruppe for lærere i videregående skole, men her hadde vi dessverre ikke anledning til å delta. Vi er også invitert til å delta i planlegging av et fireårig vekseløp for helsefagarbeider, der programfag, fellesfag og PTF integreres og eleven oppnår en kompetanse med både fagbrev og studiekompetanse. Dette synliggjør hvor stor betydning denne type forskning kan ha. Selv om den foregår i et begrenset miljø, kan den være av allmenn interesse for samfunnet generelt.

## 12.9 Gyldighet og pålitelighet

Det har kommet frem flere ulike kritikker til aksjonsforskning i tillegg til den vi beskrev i kapitlet ovenfor. Kritikken har vært rettet mot gyldigheten i denne type forskning, og

da spesielt mot distanse og objektivitet. Hiim skriver i sin bok at gyldigheten i empirien ved bruk av aksjonsforskning, er selve eksemplene fra praksis (Hiim, 2010). For at denne empirien skal kunne karakteriseres som gyldig, er det et hovedkrav å beskrive relevante og tilstrekkelige konkrete eksempler som viser handlinger, opplevelser og refleksjoner over handlingene som er fokusert ut fra problemstillingen. Teoretiske krav til en slik forskning vil være at prosjektet inneholder en meningsfull og god struktur. Her er det viktig å synliggjøre en refleksjon over handlingene og over den litteraturen som er i relasjon til prosjektet. Hiim sier imidlertid at det er viktig å holde fast ved at utgangspunktet for forskningen er selve prosessen som forgår, og ikke teoretiske begreper. Teori og annen forskning skal kun belyse selve prosessen (Hiim, 2010).

I vårt prosjekt har vi tilstrebet en god struktur, der empirien er basert på beskrivelser av handlinger, eksempler og oppdagelser fra praksis. Disse eksemplene er underbygget med teori. I tillegg til dette er det foretatt en refleksjon over handlingene og opplevelsene. Denne refleksjonen er gjennomført av alle deltakerne i prosjektet. Vi valgte å prøve ut både kritisk utopisk aksjonsforskning, men også den pedagogiske delen av aksjonsforskningen er utprøvd. Ved å organisere prosjektet på denne måten, mente vi å ha større forutsetninger for å ivareta gyldigheten og påliteligheten i prosjektet. Vi mener dette viser at den helhetlige prosessen og gjennomføringen av prosjektet er ivaretatt.

## 12.10 Makt

Da vi startet prosjektet, var vi opptatt av å ivareta de demokratiske prosessene. Vi diskuterte på hvilken måte vi kunne ivareta prosessene på en profesjonell måte der vi hadde fokuset på makt- og gyldighetsbegrepet. Grunnen til denne bevisstheten, var at det hadde fremkommet kritikk i forhold til maktbegrepet i aksjonsforskning. Et sentralt spørsmål som har blitt stilt er: «hvordan kan lærere gjennomføre et forskningsprosjekt i situasjoner der de selv både deltar og har en avgjørende beslutningsmyndighet?» (Hiim, 2010 s.180). Her synliggjøres lærerens makt som han innehar i kraft av sin rolle som lærer. Kritikerne stiller spørsmål ved om denne maktene lar seg forene med det å utøve en forskningsmetode der en forsker sammen med deltakerne, og ikke på dem. I vårt

prosjekt har vi benyttet to typer aksjonsforskning, den kritisk utopiske i form av to fremtidsverksteder, og den pedagogiske i form av veiledning med elev, veilederkurs, sensorkurs og gjennomføring av eksamen. I etterkant sitter vi igjen med en interessant opplevelse. Under gjennomføringen opplevde vi begrepet makt og demokratiske prosesser ulikt i forhold til hvilke type aksjonsforskning vi benyttet. De to første aksjonene, som tilhører den kritisk utopiske delen av aksjonsforskning, var fremtidsverksted for veiledere og elevene. Her opplevde vi gode demokratiske prosesser. Både veilederne og elevene var ivrige, engasjerte og motiverte. Vi som ledere av prosjektet var ikke en aktiv part her. Vi opplevde at deltakerne driftet dette selv, kun med noe veiledning fra oss. I denne situasjonen opplevde vi å forske sammen med elever og veiledere. Her opplevde vi lite form for makt, noe som også kom frem i loggene til deltakerne: «Fint at vi elevene kan få bestemme litt også. Flott at vi elever kan ha innflytelse på hvordan PTF faget kan organiseres.» Disse uttalelsene er med på å underbygge de demokratiske prosessene i disse to aksjonene. I de fire neste aksjonene brukte vi pedagogisk aksjonsforskning som strategi. De opplevelsene vi sitter igjen med her i forhold til maktbruk, er noe annerledes enn fra de to første. I disse aksjonene var vår rolle en kursholder, en form for lærer. Her kom maktbegrepet tydeligere frem. Dette støttes også av Kurt Aagaard Nielsen. Han sier at det er mer makt i pedagogisk aksjonsforskning enn i kritisk utopisk aksjonsforskning (Drewes Nielsen, et al., 2010). Dette fordi forskeren er i en annen posisjon, og har større mulighet for å utøve makt. Vi var opptatt av å ivareta de demokratiske prinsippene, og dette mente vi var godt ivaretatt i den kritisk utopiske delen av forskningen. Etter gjennomføringen av den pedagogiske delen, valgte vi å foreta en refleksjon angående maktforholdet. Hadde vi klart å opprettholde prinsippet ved å forske med, eller hadde vi beveget oss over i en fase der vi forsket på? For å synliggjøre dette valgte vi å reflektere over en situasjon vi opplevde i veilederkurset for deltakerne. Vår rolle i dette kurset, var å legge til rette for prosesser der deltakerne opplevde refleksjon og gjennom den, læring. Det betydde at vi satt inne med kunnskap som ikke deltakerne hadde.

Kunnskap sett i lys av maktbegrepet er interessant. Lærere innehar makt i forhold til sin profesjon. Vi har et akademisk og faglig språk, og innehar kunnskap som vi ønsker å formidle til deltakerne. Vi arbeider til daglig i en skolekultur der vi er opptatt av



formidling av kunnskap. Kunne dette prege vår rolle som forskere i den pedagogiske aksjonsforskningen? For å synliggjøre dette velger vi å reflektere over en situasjon der en av lærerne skulle snakke om etikk og holdninger i veiledningskurset. Han inntok en formidlerrolle, og var tydelig i sitt budskap. De andre lærerne som var med, opplevde at deltakerne ble stille og lite aktive, de så ned. Vi tolker denne situasjonen dithen at de ikke følte seg vel, og at dette var noe som gjaldt dem. Her opplevde vi en bruk av makt som ikke var med på å ivareta de demokratiske prosessene. Vi inntok en rolle som tilsa at «dette vet vi best, dette er det vi som har best kunnskaper om, og dette må dere gjøre noe med.» Et interessant spørsmål blir her: Hvordan reagerte deltakerne på denne situasjonen? Ville de ta dette til etterretning, og forandre på sin væremåte, eller ble de provosert av lærerens måte å formidle stoffet på? Det var ingen av deltakerne som kommenterte dette i loggen sin. Hva kan det si oss? Turte de ikke å være ærlige på sine opplevelser eller feiltolket vi da vi synes vi så en endring i oppførselen deres? I loggen skriver veilederne at de må være bevisst på at de er rollemodeller for elevene. Vår refleksjon etter disse opplevelsene tilsa at den kritiske utopiske aksjonsforskningen legger forholdene mer til rette for å forske med deltakerne. Pedagogisk aksjonsforskning krever økt bevissthet fra oss som forskere, og at vi fokuserer på at vi ikke forsker på deltakerne. Denne utfordringen opplevde vi som krevende.

## 13.0 Avslutning

Målet med prosjektet har vært å videreutvikle samarbeidet mellom skole og arbeidsliv. Vi har benyttet aksjonsforskning som strategi i forhold til de aksjonene vi har igangsatt. Ved hjelp av fremtidsverksted som en metode i aksjonsforskningen har veiledere og elever deltatt aktivt i utvelgelsen av de tiltak vi har gjennomført. Både elever og veiledere ønsket oss lærere mer tilstede i praksis. Veilederne ville gjerne utvikle sin veilederkompetanse, noe som igjen har ført til sensorkurs og at veilederne følger elevene til og med eksamen som gjennomføres med reelle pasienter ute i praksisfeltet. Det gode samarbeidet med praksisfeltet, elever og våre kolleger har ført til videreutvikling av samarbeidet mellom skole og arbeidsliv.

Et delmål for prosjektet har vært at flere elever skal søke læreplass. Det kan være med å redusere frafallet i den videregående skolen og øke antall helsefagarbeidere som landet trenger. Av våre 24 elever i år er det 18 som har søkt og fått læreplass, det er en markant økning fra tidligere år. Hvorvidt dette har med vårt prosjekt å gjøre er uvisst, men tilbakemeldinger vi har fått fra de involverte i prosjektet er at de opplever utviklingen positiv og spennende. Elever og veiledere sier de føler seg både sett og hørt.

### 13.1 Positive følger av prosjektet

Fylkesrådmannen i Buskerud oppfordret alle institusjoner i Buskerud til å komme med suksesshistorier fra sin institusjon. Rektor ved vår skole sendte, blant andre, inn vår historie. Vi har i løpet av de to siste årene omorganisert faget PTF, holdt veileder- og sensorkurs, og gjennomført eksamen ute hos pasientene, med veiledere som sensorer. Vår historie var en av åtte som ble valgt ut av totalt 22 historier. Bakgrunnen for dette var en kongress med utvalgte arbeidstakere fra Buskerud Fylkeskommune. Her var alle yrkesgrupper representert. Da vi hadde presentert vår historie skapte det entusiasme blant tilhørerne som ønsket å høre mer. «Dette kan dere ikke holde for dere selv.» Tilhørerne synes historien var veldig interessant og at den måtte spres i hele Buskerud. De ville gjerne høre bakgrunnen for hvorfor vi valgte å gjøre noe med PTF, og hvorfor vi valgte å flytte eksamen ut med reelle brukere. De lurte også på hvilke hindringer vi

hadde møtt på veien, og hva som fikk oss til å yte det ekstra som skal til for å skape forandring i en organisasjon.

Eksamensansvarlig ved skolen oppfordret oss til å gjøre rede for omorganiseringen og gjennomføringen av eksamen, på et lærermøte. Vi fikk gode tilbakemeldinger av våre kolleger, på andre avdelinger, som opplevde denne endringen interessant og som et positivt ledd i utviklingen med arbeidslivet. På nettverksmøte for lærere på helse- og oppvekstfag, Buskerud fylke, holdt vi et innlegg om prosjektet. Her opplevde vi også stor engasjement og ivrige tilhørere «dette må gjennomføres hos oss også.»

Våren 2013 ble vi invitert til landskonferansen for NSF faggruppe for lærere i videregående opplæring. De hadde hørt om prosjektet og ønsket en nærmere presentasjon. Dette måtte vi dessverre takke nei til, da det var i innspurten på masteroppgaven og studiedager på HiOA.

## **13.2 Veien videre**

I midten av mai er vi invitert til et interkommunalt samarbeidsmøte, hvor vi skal diskutere et fireårig vekselsløp for helsefagarbeidere. På dette møtet vil det være representanter fra de tre nærliggende kommunene, rektor, vår leder og oss. Initiativ til dette møtet er tatt fra kommunen. Karriere Oppland har fagdager høsten 2013, hvor vi også er bedt om å informere om våre erfaringer i forbindelse med prosjektet.

Karrieresentrene har i oppgave å utdanne voksne. På bakgrunn av de erfaringer og resultater vi har gjort oss, ønsker vi at samarbeidet fortsatt kan videreutvikles. Allerede våren 2013, vil vi gjennomføre eksamen ute i institusjonene for voksne elever. Kanskje vi kan flytte deler av programfagene ut i arbeidslivet, og at lærere og veiledere kan utfylle hverandre. Kan det være slike tanker kunnskapsministeren har når hun snakker om et fireårig vekselsløp, hvor skole og arbeidsliv skal gå hånd i hånd?

## Litteraturliste

- Aga, F. (2012, 12. januar 2012). Kunnskapsløftet for yrkesfagene har feilet. Retrieved 12. januar 2012, from <http://www.bygg.no/2012/01/kunnskapsloeftet-for-yrkesfagene-har-feilet>
- Bjerke, S. K., & Thorvaldsen, K. (2010a). Individ- og gruppeperspektiv på yrkespedagogisk arbeid. *Mayp 4100, HiAK.*
- Bjerke, S. K., & Thorvaldsen, K. (2010b). Prosjekt til fordypning, samarbeid skole og bedrift, *Mayp 4200, HiAK.*
- Bjerke, S. K., & Thorvaldsen, K. (2011). Samfunnsperspektiv på pedagogisk arbeid. *Mayp 4300, HiAK*
- Bjerknes, E. (2011). En analyse av læreplan i programområdet helse- og sosialfag i videregående programfag. *Utdanning.*
- Bøe, M., & Thoresen, M. (2012). *Å skape og studere endring: aksjonsforskning i barnehagen.* Oslo: Universitetsforl.
- Den generelle læreplan. (1994). *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring.* Oslo.
- Drewes Nielsen, L., Aagaard Nielsen, K., Munk-Madsen, E., & Hartmann-Petersen, K. (2010). *Fleksibilitet, flygtighet og frirum: en kritisk diagnose af det senmoderne arbejdsliv.* Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Ekelund, T. (2007). *Yrkesdidaktikk for grunnutdanning i helse- og sosialfag.* Oslo: Gyldendal.
- Freire, P., & Nordland, E. (1999). *De undertryktes pedagogikk.* Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Grendstad, N. M., & Sandven, G. J. (1986). *Å lære er å oppdage: prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk.* Oslo: Didakta.
- Handal, G., & Lauvås, P. (2002). *På egne vilkår : en strategi for veiledning med lærere.* Århus: Klim.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hiim, H., & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: en studiebok i didaktikk.* Oslo: Universitetsforl.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hummelvoll, J. K., Andvig, E., & Lyberg, A. (2010). *Ethiske utfordringer i praksisnær forskning.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Høst, H., Arnesen, Å. C., Næss, T., & Aamodt, P. O. (2010). *Evaluering av kompetanseløftet (No. NIFU STEP 3:2010).* Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Illeris, K. (2006). *Læring.* Frederiksberg: Roskilde Universitetsforl.
- Innbjør, H., & Kleiveland, J. (2007). *Operativt lederskap.* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Jungk, R., & Müllert, N. R. (1989). *Håndbog i fremtidsværksteder.* København: Politisk Revy.
- Kvale, S., Brinkmann, S., & Anderssen, T. M. A. R. J. f. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori.* Oslo: Cappelen akademisk.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situert læring - og andre tekster.* København: Reitzel.
- Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid.* Oslo: Gyldendal.
- McNiff, J. (2011). *All you need to know about action research.* London: Sage.

- Meld St .nr 13. (2011-2012). *Utdanning for velferd*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartementet.
- Meld.St. nr 20. (2012 -2013). *På rett vei. Kvalitet og mangffold i fellesskolen*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartement.
- Melvold, U., & Myren, K. A. (2010). "Konfluent pedagogikk og noen yrkesdidaktiske prinsipper," HiAk.
- Nilsen, S. E., & Haaland, G. (2008). *Læring gjennom praksis : innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Nilsen, S. E., & Sund, G. H. (2008). *Læring gjennom praksis: innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Norge, & Stette, Ø. (2012). *Opplæringslova og forskrifter: med forarbeid og kommentarer 2012 : lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) : forskrifter til opplæringslova*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- NOU 2008:18. (2008). *Fagopplæring for framtida*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Postholm, M. B., & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforl.
- Skålholt, A., Høst, H., Nyen, T., & Tønder, A. H. (2013). *Å bli helsefagarbeider* (No. 5/2013). Oslo.
- St .meld. nr. 25 (2005 - 2006). (2006). *Mestring, muligheter og mening. Framtidens omsorgsutfordringer*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.
- St. meld. nr.47 (2008-2009). (2009). *Samhandlingsreformen Rett behandling - på rett sted - til rett tid*. Oslo: Det Kongelige Helse- og omsorgsdepartement.
- St. meld. nr. 44 (2008 -2009). (2009). *Utdanningslinja*. Oslo.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Det Kongelige utdannings- og forskningsdepartement
- Støten, K. (2008). *Yrkeskunnskap og utdanningsstrategier i helsearbeiderfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stålsett, U. E. (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Bergen: Fagbokforl.
- Tveiten, S. (2008). *Veiledning: mer enn ord*. Bergen: Fagbokforl.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagre gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Ellen Bjerknes  
Institutt for yrkesfaglererutdanning  
Høgskolen i Oslo og Akershus  
Kunnskapsveien 55  
2007 KJELLER

Vår dato: 17.09.2012

Vår ref.:31384 / 3 / M55

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.09.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

31384	<i>Samarbeid skole bedrift i belsearbeiderfaget.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ellen Bjerknes</i>
Student	<i>Solveig Kolstad Bjerke</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html).

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Solveig Kolstad Bjerke, Kjølvveien 27, 2760 BRANDBU

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 31384

Det gjennomføres ingen elektronisk behandling av personopplysninger eller opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Vi minner om at anonyme opplysninger er opplysninger som det ikke er mulig å direkte (via navn, IP-adresse eller fødselsnummer eller referanse til slike opplysninger) eller indirekte (via sammenstilling av bakgrunnsopplysninger om informantene eller referanse til slike opplysninger) føre tilbake til enkeltpersoner.

Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten.